

# A SOKSZÍNŰ BIZALOM

KOVÁTS GERGELY

Budapesti Corvinus Egyetem

A tanulmány<sup>1</sup> célja két kérdés megválaszolása. Az egyik kérdés, hogy miért lett az elmúlt évtizedekben a bizalom kutatása aktuális és népszerű téma oly sok tudományterületen, és e sokszínűségből milyen dilemmák fakadnak. Ez alkalmat ad néhány olyan alapfogalom és összefüggés bemutatására, mint az intézményi és személyközi bizalom, vagy a bizalom, a bizalomraméltóság és a bizalom magatartási különbségének megkülönböztetése. A másik kérdés, hogy milyen kapcsolat van a bizalom és a kockázat, illetve a bizalom, a kontroll és az autonómia között. *Mayer, Davis és Schoorman (1995)* modellje, a megbízó–ügynök és a stewardship-elméletek alapján hogyan alkalmazhatóak ezek a személyközi és a szervezeti viszonyokra?

**Kulcsszavak:** intézményi bizalom, személyközi bizalom, szervezeti bizalom, autonómia, kontroll

The aim of the study is to answer two questions. The first question is why in recent decades, the search for trust has become a current and popular topic in so many disciplines, and what dilemmas come from this diversity. This provides an opportunity to present some basic concepts and relationships such as the distinction between institutional and interpersonal trust, or the distinction between trust, trustworthiness and the behavioural consequences of trust. The other question is the nature of relationship between trust and risk, and trust, control and autonomy. Based on the model by *Mayer Davis & Schoorman (1995)*, the principal-agent and stewardship theories, how this can be applied to interpersonal and inter-organizational relationships?

**Keywords:** institutional trust, interpersonal trust, interorganizational trust, autonomy, control

Az *Educatio*<sup>®</sup> e száma a bizalom és az oktatás kapcsolatáról szól. A bizalom sokféle szituációban és társadalmi viszonyban érhető tetten, ami egyszerre teszi a fogalmat átfogóvá és nehezen definiálhatóvá. A bizalom látható az

---

Levelező szerző: Kováts Gergely, Corvinus Egyetem, 1093 Budapest, Fővám tér 8.  
E-mail: gkovats1978@gmail.com

<sup>1</sup> A cikk a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj program keretében készült. Ezúton is szeretnék köszönetet mondani a Magyar Tudományos Akadémiának a támogatásért.

állampolgárok oktatással kapcsolatos percepcióiban, a tanárok oktatási ágazathoz és annak irányítóihoz való viszonyában, a szülők és diákok döntéshozásba való bevonásában vagy kirekesztésében, az iskolai klímában, a diákok egymást támogató vagy épp hátráltató magatartásában, az iskola és az ágazat irányítási rendszerében, a kivándorlásban és még megannyi további témában. A bizalom jelentőségét az adja, hogy multiplikátor hatása van (Tóth 2009). Nemcsak a szereplők pozitív várakozását és együttműködési hajlandóságát (és ilyen módon az intézmények eredményességét) befolyásolja, hanem – önerősítő kört („angyali kört”; Györffy 2014) létrehozva – önmagának az újratermelődésére is hatással van.

A bevezető tanulmány célja, hogy elméleti háttérrel adjon a számban helyet kapó többi tanulmánynak. Ehhez két témakört szeretnék körbejárni. Egyfelől azt, hogy miért lett az elmúlt évtizedekben a bizalom kutatása aktuális és népszerű téma oly sok tudományterületen, és e sokszínűségből milyen dilemmák fakadnak. Ez alkalmat ad néhány olyan alapfogalom és összefüggés bemutatására, amelyek részletes kifejtésére a szám további tanulmányaiban nem volt mód.

Másfelől szeretném röviden megvizsgálni egy konkrét bizalommodellen keresztül az autonómia, a kontroll és a bizalom összefüggését és ennek néhány olyan vonatkozását, ami releváns lehet az oktatási ágazat szempontjából.

### Mért érdekes téma a bizalom?

A bizalom társadalmi szerepéről már olyan filozófusok, politikai gondolkodók és társadalomtudósok is írtak, mint Hobbes, Locke, Simmel, Durkheim vagy Parsons. A bizalommal való foglalkozás tehát régre nyúlik vissza. Mégis, a bizalom szerepével az 1980-as évektől újult erővel kezdtek el foglalkozni olyan társadalomfilozófusok, mint például Luhmann és Giddens, és később Putnam, Hardin vagy Fukuyama (1996). A különböző társadalomtudományok (így a szociológia és a szociálpszichológia) empirikus vizsgálataiban ugyan már az 1950-es és 1960-as években megjelent a bizalom fogalma, nagyobb figyelmet mégis csak az 1980-as és 1990-es években kapott e fogalom. Ekkor fedezte fel magának a közgazdaságtudomány és a szervezetkutatás, a politikatudomány és a szociológia, továbbá a közpolitika és közmenedzsment, a jog, a kriminalisztika és a pszichológia, valamint ezek egyes leágazása is, így az iskola- és oktatáskutatás is.

Jól szemlélteti ezt a folyamatot Tara Ebert 2009-es cikke, amelyben megvizsgálja a magas minőségű folyóiratokban a bizalommal kapcsolatban megjelent publikációk számának alakulását 1966 és 2005 között. A cikkek száma 1992-ig évi 10 alatt maradt, ezt követően a számok kisebb megszakításokkal folyamatosan nőttek: 1995-ben már körülbelül 20, 2000-ben 60 cikk jelent meg, 2003-ban pedig már 109 (Ebert 2009: 72). A cikkek 72%-a az emberierőforrás-menedzsmenttel, a marketinggel, a stratégiával és pszichológiával foglalkozó folyóiratokban jelent meg, ezeken a területeken vált tehát leginkább népszerűvé a téma. Ugyanakkor bizalommal foglalkozó írások jelentek meg szociológiával, kommunikációval, közgazdaságtannal és közmenedzsmenttel foglalkozó folyóiratokban is.

Látható tehát, hogy sokféle tudományterületet mozgatott meg a bizalom előtérbe kerülése, amiből óhatatlanul adódik a kérdés: vajon mi az oka annak, hogy a jelenség tanulmányozása az utóbbi évtizedekben ennyire népszerű lett?

A bizalom felértékelődése értelmezhető a tudomány expanziójának és a társadalomtudományok episztemológiai fordulatának következményeként. Ennél érdekesebbek azok a magyarázatok, amelyek a társadalom működésének változására vezetnek vissza a téma felértékelődését. *Hardin (2006)* szemléletesen állítja kontrasztba a kölcsönös függőségekkel átszőtt világunkat Bodo, a néhány évszázaddal korábban élt francia falusi, egyszerű élethelyzetével. Az ő normakövető viselkedését és magatartását a falusi kis-közösség – szükség esetén – ki tudta kényszeríteni. Ma azonban a növekvő társadalmi munkamegosztás, a hálózatosodás, a technológiai fejlődés és a globalizáció mind a társadalom komplexitásának és a környezet bizonytalanságának növekedésével járnak, ami miatt egyre gyakrabban vagyunk kénytelenek ügyeinket olyanokra bízni, akiket személyesen nem ismerünk, vagy akiknek szakértelme az adott területen meghaladja a miénket. Egyre gyakrabban folytatunk interakciót ismeretlenekkel, és egyre többször kerülünk magunk is ismeretlen környezetbe (utazás, turizmus, migráció) (*Sztompka 2003; Hardin 2006*). Ez egyfelől felértékeli a hitelesítőket, a garanciát és biztosítékot nyújtó szereplők helyzetét. Példaként gondoljunk arra, hogy hogyan kapcsolódott össze a felsőoktatás expanziója az akkreditációs ügynökségek megjelenésével. Másfelől azonban a bizalom szerepe is felértékelődik, mert a bizalom csökkenti a társas helyzetek kognitív komplexitását azáltal, hogy leszűkíti azoknak a magatartásoknak a körét, amelyeket a többi szereplővel kapcsolatban valószínűnek tartunk. Bizalom nélkül mindig minden lehetséges magatartást figyelembe kellene venni, amely komplex környezetben lassabb döntéshozatalhoz, cselekvésképtelenséghez vezethet. Mindezek mellett a bizalom hozzájárul a közösségek kialakulásához és növeli a szereplők együttműködési készségét is.

A fenti társadalmi változások együtt járnak a munka jellegének változásával is (*Tyler 2016*). A koordinált együttműködés többféle eszközzel is megteremthető. A szabályozás, az autoritás és a megfelelési kényszerek erősítése, a jutalmazás és büntetés alapvetően reaktív magatartást eredményez. A bizalom ugyanakkor – amellett, hogy lehetővé teszi a közösség céljaihoz való hozzájárulás érzésének megélését – rugalmas, a helyzethez igazodó proaktív magatartást, autonóm cselekvést tesz lehetővé. *Tyler (2016)* a bírókat hozza fel példaként, akik – ha döntéseiket egyre növekvő számú szabály korlátozza – nem tudnak minden tényezőt megfelelően figyelembe venni az ítélethozatal során. Bizalom esetén azonban olyan tényezők figyelembevételére is mód nyílik, amely a szabályokhoz kötött keretben nem volt lehetséges. A bizalomalapú kapcsolatok tehát rugalmasabbak, jobban tudnak igazodni a környezeti változásokhoz, mint a szabályokra vagy a nehezebben változtatható értékekre épülő kapcsolatok, mert a bizalom szabályok vagy értékek követése helyett a másik érdekeinek figyelembevételét teszi szükségessé.

*Hardin (2006)* egy másik tényezőt is kiemel, amely a bizalom kérdését fontossá teszi. A társadalmakban egyre több olyan komplex probléma merül fel (a munkanélküliség, a terrorizmus, a migráció, az infotechnológiai változások), amelyre a kormányzatok nem tudnak egyszerű közpolitikai választ adni. Márpedig a kormányzatokkal szembeni bizalom jelentős hatással lehet a közpolitikák kialakítására, implementációjára és eredményességére is (*Boda 2016*).

A bizalom tehát látszólag csodaszer, hiszen sokféle társadalmi bajra nyújt gyógyírt. A bizalommal foglalkozó írások gyakran azt sugallják (tudatosan vagy nem), hogy a bizalom minél magasabb foka a kívánatos. Ez a sugalmazás arra épül, hogy az alacsony szintű bizalom drágává teszi a szereplők közötti tranzakciókat, mert a szereplők a bizalom alacsony szintje miatt túlbiztosítják a kockázatokat, hosszabban ellenőrzik egymást, és

a kelletténél több biztosítékot építenek be. Következésképp a magas szintű bizalom az ilyen költségek csökkenésével jár, ami kívánatos. Ennek ellenére a bizalom szerepét nem szabad túlértékelni, hiszen a korlátlan bizalom aligha lehet célszerű magatartás (Meg szabad-e bízni a rablóban?), és a bizalmatlanság is lehet kívánatos. A demokráciában működő fékek és ellensúlyok rendszere vagy a tudomány „szervezett szkepticizmusa” a bizalmatlanság bizonyos fokú intézményesülését jelenti.

Nem szabad figyelmen kívül hagyni a téma hazai aktualitását sem. Magyarországon – és az egész posztoszocialista térségben – azért tekinthető a bizalom különösen fontosnak, mert a rendszerváltás előtti korszak a paternalizmusra és a bizalmatlanságra épült, azaz arra, hogy az állam jobban tudja, hogy mire van szüksége az állampolgároknak, mint maguk az állampolgárok. Ez kiegészült a szabályok kijátszásának elfogadottságával. Mindez olyan torz értékrendet eredményezett, amely részben vagy egészben a rendszerváltás utáni időszakra is átörökítődött. Györffy például megállapítja, hogy „a szocialista rendszer örökségeként továbbélő paternalizmus és jogszabály-kerülő magatartás ahelyett, hogy fokozatosan csökkent volna, több szempontból is inkább felerősödött” (Györffy 2014: 100). Tóth hasonló eredményre jut a *Bizalomhiány, normazavarok, igazságtalanságérzet és paternalizmus a magyar társadalom értékszerkezetében* című tanulmányában (Tóth 2009), amelyet a későbbiekben is megerősített (Tóth 2018).

## A bizalom fogalmi sokszínűségének okai

A bizalom témakörével sokféle tudományterület és ágazat foglalkozik. Ennek egyik következménye, hogy a kutatók körében nincs egyértelmű konszenzus a fogalom definíciójával kapcsolatban. McEvily és szerzőtársai például kijelentik, hogy „bár a szakirodalom jelentős elméleti és koncepcionális haladást ért el, a szakirodalom összességében nem jól integrált és hiányzik belőle a koherencia” (McEvily–Perrone–Zaheer 2003: 91). Ez persze nem egyedülálló: hasonló sokszínűség jellemzi például az attitűdökre, a normákra vagy a motivációra vonatkozó szakirodalmat is.

Ez a sokszínűség tükröződik például Hamm és munkatársai tanulmányában (Hamm et al. 2016), amely a közigazgatás (ebbe beleértik a kormányzatot is), a rendvédelem, a bíróságok és az orvoslás/egészségügy területén vizsgálja a bizalommal foglalkozó írásokat, és összehasonlítja az azokban megjelenő bizalom értelmezését, koncepcióját. (Lásd még Blomqvist 1997.) Egyik fontos megállapításuk, hogy a bizalom tartalma, értelmezése kontextusról kontextusra változik. Bár vannak olyan elemek, amelyek több kontextusban is megtalálhatóak, nincs egy olyan egységes fogalom, ami minden helyzetben közös értelmezés lenne. A kontextushoz igazodó rugalmasság egyfelől biztosítja azt, hogy a bizalom fogalmát sokféle közegben lehessen használni, ugyanakkor hozzájárul a definiálás nehézségéhez.

Az alábbi táblázat azt mutatja, hogy melyek voltak az egyes diszciplínákban a fogalom konceptualizálásához használt kulcskifejezések, és milyen tényezőkkel írták le a bizalmat befolyásoló (annak megelőlegezéséhez vezető) tényezőket, illetve milyen magatartásban látták a bizalom meglétének következményeit.

A fogalmi bizonytalanságot növeli az is, hogy különböző kontextusokban a bizalomnak többféle szinonimáját is használják, amelyekkel ezért az összemosódik. Sok szerző ezért látja fontosnak, hogy a bizalom fogalmát elhatárolja olyan kifejezésektől, mint az együttműködés, a megbízhatóság (reliability), az előrejelezhetőség, a legitimitás, a hit,

**1. táblázat:** A bizalom értelmezése négy területen (Forrás: *Hamm et al. 2016: 147* felhasználásával)

|                             | Koncepciót jellemző kulcskifejezések  | Bizalmat befolyásoló tényezők (antecedents)  | Főbb következmények   |
|-----------------------------|---|--|---|
| Közigazgatás/<br>Kormányzat | konfidencia<br>hit<br>értékelés<br>várakozások<br>érdekek<br>sebezhetőség<br>érdekképviselőt<br>(Fiduciary interest)                | teljesítmény*<br>intézmény kialakítása<br>(institutional design)**<br>közhivatalt viselőkkel<br>kapcsolatos tényezők<br>környezeti tényezők<br>bizalmat adóval kapcsolatos<br>tényezők | együttműködés<br>szabálykövetés<br>elégedettség                 |
| Rendőrség                   | legitimitás<br>személyközi bizalom<br>konfidencia<br>eredményesség<br>hatékonyág<br>motiváció<br>karakter                           | eredményesség*<br>az eljárások igazságossága<br>(procedural justice)<br>a működési terület jellemzői<br>(neighborhood factors)***  | szabálykövetés<br>együttműködés                                 |
| Bíróságok                   | érdekképviselőt<br>(Fiduciary interest)<br>kötelezettségek<br>konfidencia<br>támogatás<br>jóváhagyás<br>legitimitás<br>elégedettség | Igazságosság (fairness)*<br>teljesítmény<br>bizalmat adóval kapcsolatos<br>tényezők  | együttműködés<br>szabálykövetés                                 |
| Orvoslás                    | konfidencia<br>sebezhetőség<br>hűség<br>kompetencia<br>becsületesség<br>bizalmasság   | bizalmat adóval kapcsolatos<br>tényezők*<br>érdemmel kapcsolatos<br>bizalom (merit trust)  | szabálykövetés<br>elégedettség<br>új technológiák<br>támogatása |

\* A szakirodalomban a legfontosabbnak tekintett befolyásoló tényező.

\*\* Például, hogy mekkora az állampolgárok bevonása, részvétele.

\*\*\* Például ha a terület hátrányosabb helyzetű, akkor ott alacsonyabb a rendőrséggel szembeni bizalom.

a konfidencia vagy a reputáció (ld. pl. *Blomqvist 1997; Mayer–Davis–Schoorman 1995; Hardin 2006; Schoorman–Wood–Breuer 2015*).

A koncepcionális különbségeken túl a nyelvi-kulturális különbségek is nehezítik az egységes fogalomhasználatot. Míg például az angolban némileg eltérő értelemben használják a *trust* és *confidence* szót (ámbar maguk a szerzők is vitatkoznak a pontos elhatárolásról), magyarul (továbbá az oroszban és a neolatin nyelvekben) mindkettőt *bizalom*nak fordítjuk (*Cole–Cohn 2016*).

## A bizalom megragadása és néhány koncepcionális dilemma

Lisa PytlikZillig és Christopher Kimbrough (egy szociálpszichológus és egy jogász) a bizalom definíciójáról szóló áttekintő tanulmányukban (2016) igyekeznek azonosítani azokat a területeket, amelyekben többé-kevésbé konszenzus van, és azokat, ahol értelmezési dilemmák, véleménykülönbségek találhatók.

A tanulmány szerint a leginkább elfogadott (leggyakrabban idézett) definíció Rousseau és munkatársainak írásában található, és a következőképpen szól: „a bizalom olyan pszichológiai állapot, amelyben hajlandók vagyunk elfogadni a sebezhetőséget mások szándékaival vagy magatartásaival kapcsolatos pozitív várakozások alapján.” (Rousseau et al. 1998: 395.)

E definíciónak több fontos eleme is van: egyrészt a bizalom nem az egyén, hanem a kapcsolat jellemzője, azaz a bizalomra nem egy szereplő attitűdjeként kell tekinteni (miként az sokáig jellemző volt), hanem a két szereplő közötti viszony jellemzőjeként. Másrészt feltételezi, hogy a bizalmat adónak van valamilyen célja, aminek nem teljesülése sérelmet okoz számára. A cél teljesülése igényli a bizalmat kapó fél közreműködését. Aki bizalommal van, az úgy véli, hogy a bizalmat kapó fél megfelel majd ezeknek az elvárásoknak, és nem fog visszaélni a helyzettel, nem fogja azt opportunistá módon kihasználni. Ebben persze nem lehet biztos, így a bizalom szoros kapcsolatban áll a kockázatvállalási hajlandósággal. Cél nélkül nem lehet bizalomról beszélni. Harmadrészt a bizalom konkrét ügyek vonatkozásában vizsgálható: elképzelhető, hogy valamivel kapcsolatban megbízok egy másik személyben, de más ügyben nem. Végül további fontos feltételezés, hogy a bizalom nem kikényszeríthető, annak autonóm döntés eredményének kell lennie, belülről fakad.<sup>2</sup>

Alapesetben a bizalom két személy közötti kapcsolat jellemzője. Megkülönböztethetjük viszont a partikuláris és az általánosított (univerzális) bizalmat: míg az előbbi a két személy közötti személyes ismertségen és tapasztalaton alapuló bizalmat jelenti, addig az utóbbi inkább a társadalmi jellemzők, hovatartozás alapján meglévő bizalmat, amelyhez nincs szükség előzetes tapasztalatokra, személyes kapcsolatra. Jellemző például, hogy nagyobb bizalommal vagyunk azokkal kapcsolatban, akik hozzánk hasonlóak: például azonos nemzetiségűek, vallásúak, azonos helyről származnak vagy azonos iskolát végeztek – függően attól, hogy minek van jelentősége az adott kontextusban. Az általánosított bizalom tehát arra vonatkozó feltételezés (várakozás), hogy egy adott közösség bármely tagja egy szituációban adott módon, egymáshoz hasonlóan fog viselkedni (Tóth 2009). Mindehhez nincs szükség személyes kapcsolatra, elég, ha ennek a jellemzőnek a tudatában vagyunk.

Az általánosított bizalomhoz kapcsolódó további fogalom a bizalom rádiusza, ami azt mutatja meg, hogy az általánosított bizalom mennyire terjeszthető ki: vajon csak bizonyos szűkebb csoportok (szervezetek) tagjaiban bízunk vagy a társadalom egészében, bármely tagjában is? (Fukuyama 1996.)

A társadalom működése szempontjából gyakran nem a partikuláris, hanem az általánosított bizalom szintjét tartják a fontosabbnak, mert a modern társadalmakban gyak-

<sup>2</sup> Ennélfogva ez a megközelítés nem ért egyet sem a kalkulatív bizalom koncepciójával (calculative based trust), sem az elrettentésalapú bizalommal (deterrence based trust). Mindkét esetben megkérdőjelezhető ugyanis, hogy lehet-e autonóm cselekvésről beszélni.

rabban kell idegenekkel együttműködni. A bizalom szintjének és a bizalom rádiuszának megkülönböztetése révén azonban árnyaltabb képet kaphatunk egy társadalomban lévő bizalommal kapcsolatban: vannak országok, ahol a magas szintű bizalom magas rádiusszal érvényes (jellemzően olyan protestáns országok, mint például Svédország), más országokban viszont a magas szintű bizalom rádiusza szűk (pl. konfuciánus országok). A közép-kelet-európai országokban az általánosított bizalom szintje alacsonyabb, bár a rádiusz lehet nagyobb (pl. Lengyelország) és alacsonyabb is (pl. Románia) (Delhey–Newton–Welzel 2011).

A partikuláris és az általánosított bizalom alapvetően a személyek közötti (interperszonális) bizalmat ragadja meg. A bizalom azonban nemcsak a személyekkel kapcsolatban írható le, hanem beszélhetünk a szervezetekkel, az intézményekkel szembeni bizalomról is. A bizalommal foglalkozók véleménye megoszlik arról, hogy a személyközi és intézményi bizalom azonos mechanizmusok szerint működik-e. Egyesek úgy vélik, hogy az emberek az intézményeket is antropomorfizálják, és az intézményekbe vetett bizalomról azonos módon döntünk, mint az emberekbe vetett bizalomról, ami miatt nem szükséges a merev különbségtétel a bizalom tárgyában. Mások úgy érvelnek, hogy az intézményekkel kapcsolatos bizalom személyes tapasztaláson nyugszik, „s ez a tapasztalás vetül ki azután különböző mechanizmusok révén tágabb kapcsolati kontextusokra” (Gelei 2014: 85). Megint mások szerint viszont az intézményi bizalom jellegében különbözik az interperszonális bizalomtól. Hardin (2006) például úgy érvel, hogy a kapcsolatok fontos jellemzője a személyesség, az interaktivitás, amely azonban nem áll fenn a távoli intézmények vonatkozásában (pl. kormányzat, bíróság, közoktatás), amelyekkel gyakran nincsen személyes kapcsolatunk, tapasztalatunk, legfeljebb hallomásaink. Ezért szerinte ezekben az esetekben helyesebb lenne egy másik fogalom, a *confidence* („megbízhatóság”) használata. Hasonlóan érvelnek Schoorman és munkatársai is (Schoorman–Wood–Breuer 2015), akik szerint ilyen intézmények esetében nincsen szó kapcsolatról, és nem értelmezhető sem a sebezhetőségre való hajlandóság, sem pedig a döntési kényszer (ezek a bizalom lényeges összetevői – lásd később). Helyesebb ezért az ilyen intézmények *legitimitását* vizsgálni, ami legfeljebb az intézmények kezdeti bizalomraméltóságának megítélésében játszhat szerepet, de nem azonos magával a bizalommal. Az intézményekkel kapcsolatos bizalom megléte vagy hiánya sokszor nem magával az intézménnyel való interakción alapszik, hanem a „szájreklámon”, az intézményről szóló, másokkal folytatott eszmecsereén.

A személyközi és az intézményi bizalom vizsgálatát nehezzé teszi, hogy egyes esetekben a két megközelítés átfedésben van egymással. Például egyes személyek egy-egy intézmény képviselőiként jelennek meg, így a velük kapcsolatos bizalom tanulmányozható személyes és intézményi oldalról is. Egy egyetem kancellárjával kapcsolatos bizalom egyszerre szólhat a kancellárral mint személlyel és a kancellári rendszerrel mint intézménnyel kapcsolatos bizalomról. Amikor pedig egy szervezettel kapcsolatos bizalomról beszélünk, akkor ez jelentheti az adott szervezet *tagjaival* kapcsolatos általánosított bizalmat, és a szervezettel mint intézménnyel kapcsolatos bizalmat is.

Míg a menedzsment- és szervezetkutatások nagy része a személyközi viszonyokból kiindulva vizsgálja a bizalom természetét, addig a politikatudományban, a közpolitika-kutatásban és a jogban érvényesnek tartják az intézményekkel kapcsolatos bizalom vizsgálatát (Schoorman–Wood–Breuer 2015). Így például bevett gyakorlat a kormányokkal szembeni bizalom mérése és közreadása.

Nemcsak a bizalom „tárgyával” kapcsolatos kérdések feszegethetők, hanem a bizalom alanyával kapcsolatos kérdések is. Lehetséges-e, hogy nemcsak egy személy valakibe vagy valamibe vetett bizalmát vizsgáljuk, hanem például egy szervezet más szervezetekkel kapcsolatos bizalmát is? Hogyan lehetséges ezt koncepcionálisan értelmezni és megragadhatóvá tenni, mérni? *Herian és Neal (2016)* minden esetben szükségesnek látja annak tisztázását, hogy a bizalom vizsgálata milyen típusú szereplőkre irányul. Alapvetően kilenc lehetőséget különböztetnek meg attól függően, hogy a bizalmat kapó és adó típusa személy, csoport vagy intézmény. Véleményük szerint a bizalom természete, megragadhatósága (és ezért mérési módszerei) az egyes esetekben különböznek. Ezzel szemben úgy látják, hogy a kutatások többsége a személyközi bizalomra irányul, amelyeket utána más szintekre értelmeznek át. A mérések így gyakran koncepcionálisan bizonytalanok.

Polémia van azzal kapcsolatban is, hogy mi tekinthető a bizalom ellentétének. Abban nincs vita, hogy a skála egyik végpontja a magas bizalom, de mi van a skála másik végén? Bizalmatlanság? Bizalomhiány? Alacsony bizalom? *Lewicki, Brinsfield, Schoorman és munkatársai* szerint (*Lewicki–Brinsfield 2012; Schoorman–Mayer–Davis 2007; Schoorman–Wood–Breuer 2015*) a bizalom ellentéte a bizalmatlanság. *Lewicki és munkatársai* szerint (*Lewicki–McAllister–Bies 1998*) viszont a bizalom és a bizalmatlanság két különböző tényező, miként például Herzberg motivációs modelljében is külön tényező az elégedettség (ellentéte az elégedettség hiánya) és az elégedetlenség (ellentéte az elégedetlenség hiánya). Ennek megfelelően elképzelhető olyan szituáció, amelyet egyszerre jellemez

- bizalomhiány és bizalmatlansághiány (pl. kezdődő kapcsolat);
- magas bizalom és alacsony bizalmatlanság (pl. egy jól működő, produktív kapcsolat);
- alacsony bizalom és magas bizalmatlanság (pl. egy óvatos, gyanakvó kapcsolat); és
- magas bizalom és magas bizalmatlanság (ambivalens kapcsolatok, vagy esetleg olyan kapcsolatok, amelyekben korábban már történt bizalomsértés és annak javítási kísérlete is) (*Lewicki–Brinsfield 2012*).

Megosztja a kutatókat az is, hogy szükséges-e a kölcsönösség (reciprocitás) a bizalomhoz, vagy az lehet egyoldalú is. Bár az elméletben feltételezik, hogy a bizalom interakcióban alakul, fejlődik, az empirikus vizsgálatok gyakran már nem dinamikusak, és gyakorta egyoldalúan ábrázolják a bizalmat: azt vizsgálják, hogy egy szereplő egy időpillanatban bízik-e egy másikban. A mindkét félre kiterjedő diadikus vizsgálatok ritkák (ellenpéldaként lásd pl. *Gelei–Dobos 2016; Gelei–Dobos–Dudás 2018*), és a vizsgálatok ritkán terjednek ki a kölcsönösségre vagy a kapcsolat dinamikájára (*Pytlík–Zillig–Kimbrough 2016; Schoorman–Wood–Breuer 2015*).

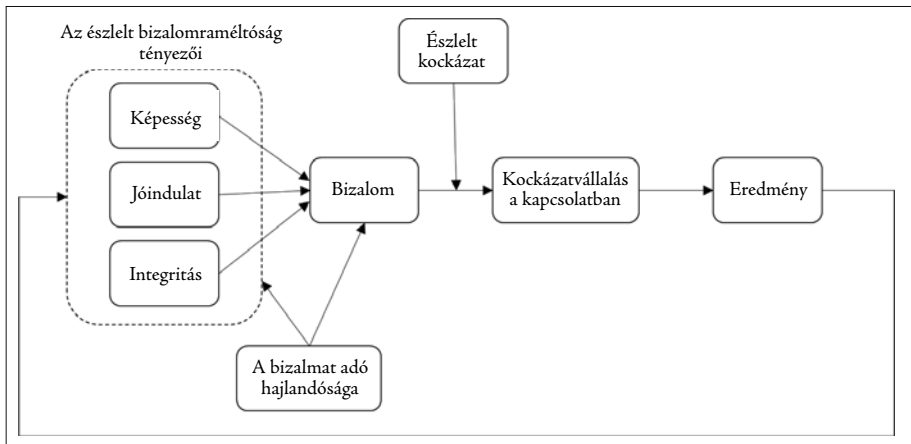
## **Bizalom, bizalomraméltóság és kockázat: egy népszerű analitikus modell**

Mint minden tudományos kérdésben, úgy a bizalommal kapcsolatban is gyakoriak a tipizálási kísérletek. *Zucker (1986)* szerint például beszélhetünk folyamat alapú, tulajdonság alapú és intézmény alapú bizalomról. *Lewicki és Bunker (1996)* kalkulatív, tudás alapú és identifikáció alapuló bizalmat különböztet meg. *McAllister (1995)* az érzelmi (affektív) és az értelmi (kognitív) bizalom között tesz különbséget. *Kramer (1999)* szerint történe-



ti, szerepalapú, szabályalapú és kategóriaalapú bizalom van, míg *Rommel és Christaens (2009)* kompetenciaalapú, folyamat alapú és identifikáción alapuló bizalmat különít el. Az egyes tipológiák gyakran az empirikus vizsgálatok modelljeiként is szolgálnak. Ezek sokszor a mérőeszközök sokszínűségét is eredményezik, amelyek az empirikus kutatásokat is gyakran összehasonlíthatatlanná teszik (*McEvily–Tortoriello 2011*).

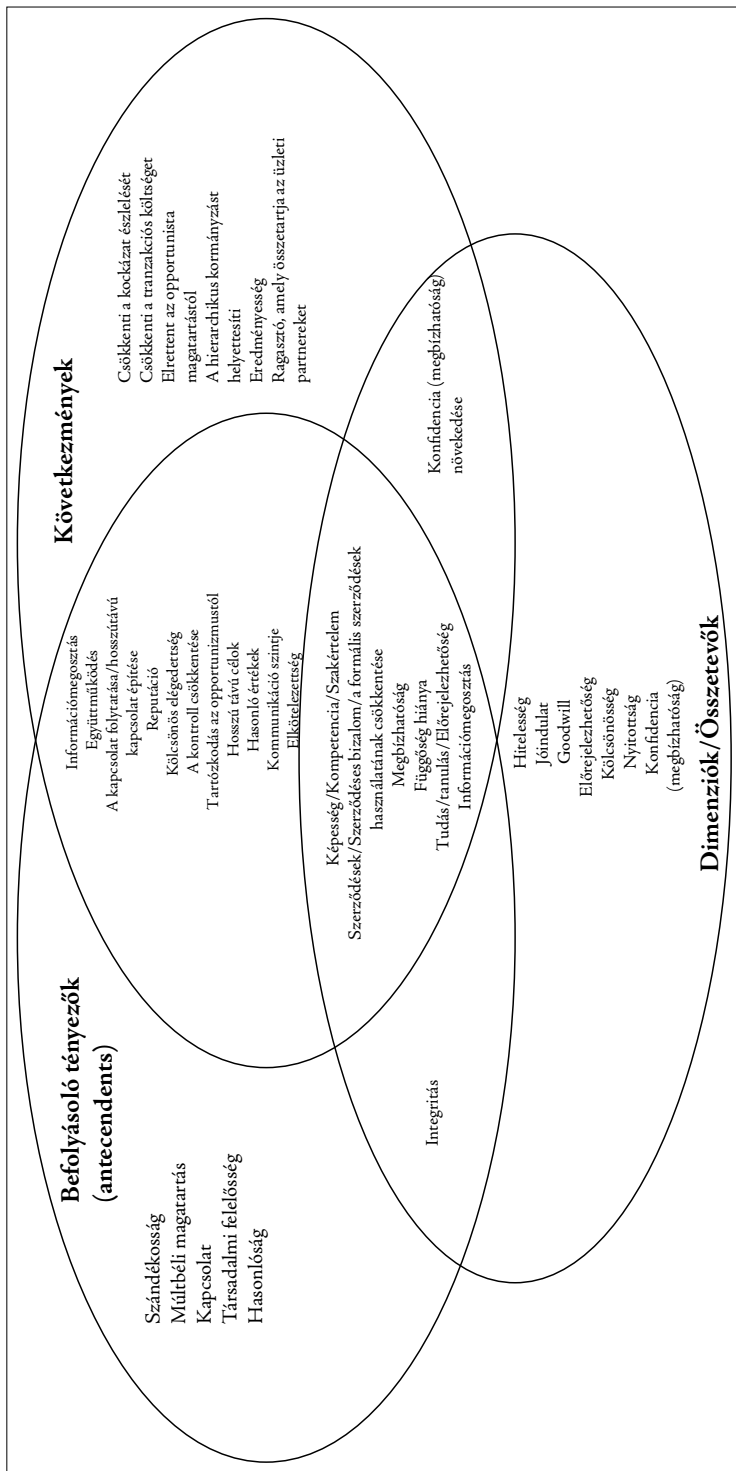
A menedzsmenttudományokban viszonylag elterjedtnek tekinthető Mayer és társainak (*Mayer–Davis–Schoorman 1995*) analitikus modellje (1. ábra), amelyet röviden összefoglalok annak érdekében, hogy egyrészt mélyebb betekintést adjak a bizalommal foglalkozó elméleti modellekbe, másrészt hogy rávilágítsak egy olyan problémára – a bizalom és kontroll kapcsolatára –, amely a közszféra és az oktatás minden szintjén értelmezhető és releváns. A modellben a szerzők a bizalmat a sebezhetőség vállalásának *hajlandóságával* definiálják. Ettől a hajlandóságtól megkülönböztetik a tényleges kockázatvállalási *magatartást*, amelyet a bizalom következményének tekintenek. A magatartás konkrét formája függ a situációtól, de ilyenek tekinthető például a másikkal való együttműködés, az érzékeny információk megosztása, a másik fél szakértelmére való hagyatkozás stb.



1. ábra: A bizalom modellje (Forrás: Mayer–Davis–Schoorman 1995)

A bizalomtól szintén elhatárolják a bizalmat „megelőlegező” tényezőket (antecedents), azaz azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a sebezhetőség vállalásának hajlandóságát. Ezek egyike a bizalmat adó általános beállítottsága/hajlama (propensity to trust), amely lényegében a korábban bemutatott általánosított bizalomnak feleltethető meg. A másik tényező a bizalmat kapó bizalomraméltósága (trustworthiness). Minél magasabb a bizalomraméltóság, annál nagyobb valószínűséggel vállalja a bizalmat adó a sebezhetőség kockázatát. A modell szerint a bizalomraméltóság függ

- a bizalmat kapó szereplő képességének megítélésétől, azaz attól, hogy az érintett a bizalmat adó szempontjából fontos tevékenységet várhatóan milyen szakértelemmel, hozzáértéssel végzi el;
- a bizalmat kapó szereplő jóindulatának megítélésétől, azaz hogy a bizalmat kapó a döntései során várhatóan milyen mértékben veszi figyelembe a bizalmat adó céljait, érdekeit;



2. ábra: A szervezetközi bizalmat befolyásoló tényezők (Forrás: Sappanen–Blomqvist–Sundqvist 2007)

- a bizalmat kapó szereplő integritásának megítélésétől, azaz attól, hogy a bizalmat kapó értékrendje, normái mennyire elfogadhatóak a bizalmat adó számára.

A bizalomraméltóság tehát alapvetően függ attól, hogy a bizalmat adó fél hogyan észleli a bizalmat kapó felet. Az észlelés változhat a szituációtól függően és az idő múlásával is, ezért érdemes a szituatív tényezőket is figyelembe venni. Például Schoorman és munkatársai megjegyzik, hogy a képesség, jóindulat és integritás súlya nemzeti kultúránként, illetve pozícióként is változhat (*Schoorman–Wood–Breuer 2015*). Míg az Egyesült Államokban inkább a képességet helyezik előtérbe, addig Kínában inkább a jóindulatot. Hasonlóan: mást tart fontosabbnak egy vezető, mint egy beosztott a másik bizalomraméltóságának megítélése során. Érdemes megemlíteni, hogy több kutatás is megerősítette e bizalomraméltóságot alkotó tényezők egymástól való függetlenségét (*Schoorman–Mayer–Davis 2007*). Későbbi szerzők további szituatív tényezőkre mutattak rá, például a szereplők közötti hasonlóságra, amely megkönnyíti az egymással való azonosulást (ld. pl. *Hurley 2012*).

A szakirodalomban nagyon gyakori az a megközelítés, amely elkülöníti a bizalomraméltóságot befolyásoló tényezőket és a magatartási következményeket egymástól és magától a bizalomtól is. (Például a bizalom sokszínűségével foglalkozó részben bemutatott *1. táblázat* is ezt a logikát tükrözi.) Nehézséget okoz azonban, hogy egyes tényezők egyidejűleg gyakran többféle kategóriába is sorolhatóak. Ezt támasztják alá Seppanen és munkatársai (*Seppanen–Blomqvist–Sundqvist 2007*), akik a szervezetközi bizalommal kapcsolatos szakirodalomban szereplő tényezőket összesítették (*2. ábra*). Az ábrán jól látszik, hogy például az információ megosztása egyaránt lehet csoportosítási szempont, a bizalomraméltóságot befolyásoló (azt megelőlegező) tényező és a bizalom következménye.

Mayer és munkatársai modelljében (*Mayer–Davis–Schoorman 1995*) a bizalom (sebezhetőségvállalási hajlandóság) és az észlelt kockázat összevetése határozza meg azt, hogy a bizalmat adó milyen valószínűséggel vállalja a kockázattal járó cselekvést, amely lényegében a bizalomdöntés eredménye. Ha a bizalom szintje magasabb, mint az észlelt kockázat, akkor a döntés vállalható. Ha viszont az észlelt kockázat szintje a magasabb, akkor szükség lehet a kockázatokat csökkentő intézkedésekre, például monitoring rendszerek kiépítésére. Ezek azonban nem a bizalmat növelik, hanem a kockázat mértékét csökkentik (erről részletesebben kicsit később).

Végezetül a másik fél magatartásának függvényében alakuló eredmény visszacsatolódik, és ennek fényében újra lehet értékelni a másik fél képességeit, jószándékát és integritását. Mindez logikus módon képezi le a bizalom kialakulásának és a bizalomvesztésnek a dinamikáját. Egy kapcsolat kezdetén a másik félről kevés információ áll rendelkezésre, így a bizalomraméltóságát közvetett információk alapján lehet megítélni (a képességeit például a végzettsége alapján), amit jelentősen befolyásolhat az általánosított bizalmunk. Ez nyilván alacsonyabb bizalmat és így alacsonyabb kockázatvállalási hajlandóságot eredményez. A sikeres együttműködés eredményeképpen egyre több információ áll rendelkezésre a másik jóindulatáról és értékrendjéről is, ami a bizalom megerősödését (vagy éppen csökkenését) eredményezi.

Noha a bizalommal foglalkozó szakirodalomban megoszlanak a vélemények arról, hogy mi a bizalom és milyen tényezőktől függ, abban teljes az összhang, hogy a bizalom önerősítő vagy önmagát gyengítő lehet. Azaz a visszaigazolt bizalom a bizalom további

erősödését eredményezheti, a bizalmatlanság megerősítése azonban tovább erősíti a bizalmatlanságot. A bizalom és bizalmatlanság aszimmetrikus voltában is nagy az egyetértés: a bizalmi helyzet könnyen lerombolható, ugyanakkor a bizalmatlan helyzetből csak jelentős erőfeszítéssel lehet bizalmi helyzetet létrehozni.

A Mayer-féle modell alapvetően személyközi viszonyok értelmezésére szolgál, de több kísérlet is történt az intézményi bizalomra való adaptációra is (lásd például *Campos-Castillo et al. 2016*). Ennek során az egyik alapvető nehézséget a jószándékúság fogalmának intézményekre vonatkozó értelmezése és adatokkal való alátámasztása jelenti.

## **Autonómia, bizalom és kontroll: az ügynökelmélettől a stewardship-elméletig**

A közsféra – és azon belül a közoktatás – működését, eredményességét nagymértékben határozza meg az, hogy a jelentős szakmai autonómiával bíró szakértők (orvosok, tanárok, rendőrök stb.) milyen mértékben működnek együtt és osztják meg az információkat egymással. A bizalommal kapcsolatos szakirodalom a bizalom egyik fontos következményének tekinti a kooperáció erősödését. Az imént bemutatott modell alapján akkor valószínűbb az együttműködés a két autonóm fél között, ha a felek megbízhatósága nagyobb, mint a szituációban észlelt kockázat. Ellenkező esetben csak akkor lesz együttműködés, ha csökken a kockázat nagysága. Ezt különböző monitoring és ösztönző mechanizmusok alkalmazásával lehet elérni. Ezek azonban nem a bizalmat erősítik a felek között, hanem csak a kockázatot csökkentik jó esetben olyan szintre, amely mellett az együttműködés már lehetséges.

Mindebből az következik, hogy az együttműködés egy szakértői szervezetben alapvetően két stratégia mentén erősíthető: ha olyan monitoring és ösztönző rendszereket építünk, amelyek csökkentik a kockázatokat, illetve olyanokat, amelyek növelik a szereplők megbízhatóságát (illetve annak megítélését).

Az első stratégia tiszta elméleti kifejtése a megbízó–ügynök elmélet, amely a megbízó és ügynök céljainak ellentétét, az információk aszimmetrikus eloszlását és – ebből fakadóan – az ügynök önérdekkövető, opportunista magatartását tételezi fel. Abból indul ki, hogy ha az ügynöknek lehetősége van kihasználni a kínálkozó alkalmat, akkor meg is fogja azt tenni – akár a megbízó kárára is. Az ügynök opportunista magatartását a megbízó különböző megfigyelési és ösztönzési rendszerek kiépítésével szoríthatja a kívánt szint alá. A konkrét eszközök megválasztása az egyes megoldások kiépítésének és üzemeltetésének direkt és tranzakciós költségétől függ. Davis és munkatársai szerint (*Davis–Schoorman–Donaldson 1997: 42*) az ügynökelmélet lényege a „sebezhetőségek kizárása” (unwillingness to be vulnerable). Az elmélet tehát alapvetően bizalmatlan alapállásból tekint a szituációkra, és a bizalmatlanság intézményesítéséhez járul hozzá.

A második stratégia inkább a stewardship-elmélet (magyarul talán gondnokelméletnek lehetne fordítani) talaján áll. Elutasítja az ügynökelmélet önérdekkövetésre és opportunista magatartásra vonatkozó feltevését. Abból indul ki, hogy a szereplők között nincs szükségszerűen ellentét. Úgy véli, hogy az emberek alapvetően törekednek a megbízó érdekében eljárni és gondoskodó módon viselkedni, a kollektív célok lehetnek fontosabbak az egyéni céloknál. Mindez összhangban van például a közszférában dolgozó emberek motivációs elméleteivel. Az elmélet szerint az egyéni és közösségi célok üt-

közése esetén előnyben részesíthetők a közösségi célok, ha valaki számára az együttműködő magatartás nagyobb hasznossággal jár. Így a szereplők csak bizonyos körülmények között válnak teljesen önérdékkövetőkké (Davis–Schoorman–Donaldson 1997). Ez nem azt jelenti, hogy az ügynököket csak a közösségi / társadalmi célok vezérlik, de feltételezi, hogy bizonyos mértékig ez mindenkiben jelen van, és mindenki belülről motivált. A kérdés csak az, hogy a megbízó milyen mértékben támaszkodik erre.

Az empirikus vizsgálatok eredményei nem mutatják egyértelműen azt, hogy a stewardship-elmélet alapján folytatott vezetés hatékonyabb vagy eredményesebb, mint az ügynökelmélet alapján folytatott (Davis–Schoorman–Donaldson 1997; Schilemann 2013). Bár Schilemann (2013) szerint a két elmélet nem zárja ki feltétlenül egymást, van Slyke (2006) pedig úgy érvel, hogy lehetséges, hogy egy kapcsolat a megbízó–ügynök alapokról idővel megbízó–steward alapokra helyeződjön összhangban a bizalom kialakulásával, én mégis úgy látom, hogy a bizalom és a kontroll egymással ellentétben álló koordinációs mechanizmusok, így a két elmélet egyidejű létezésében érvényesülnek korlátok. Ha ugyanis az együttműködést a kockázatok csökkentésével (azaz a kontroll erősítésével) és nem a bizalom növelésével érjük el, azzal nemcsak leértékelődik a bizalom jelentősége, de megnehezedik a bizalom kialakulása is. Ahogy Schoorman és munkatársai fogalmaznak: „ha nagyon erős kontrollrendszer működik egy szervezetben, az meggátolja a bizalom kialakulását. Nemcsak kevés olyan szituáció lesz, amelyben észlelhető marad a kockázat, de a bizalomraméltó cselekvéseket a kontrollrendszernek és nem a bizalmat kapóknak fogják tulajdonítani. Így a bizalmat kapó azon cselekvése, amelyet a jószándék vagy integritás vezetett, egyszerűen a kontrollrendszerre adott válaszként látszódik.” (Schoorman–Mayer–Davis 2007: 346–347.)

Emiatt különösen fontos, hogy milyenek azok az eszközök, amelyek a bizalomépítést lehetővé teszik. Míg az ügynökelmélet alapvetően hierarchikus kapcsolatot, nagy hatalmi távolságot és külső motivációs eszközök használatát tételezi fel, addig a stewardship-elmélet a kis hatalmi távolságot, az egyenrangúbb kapcsolatot és a belső motivációt erősítő eszközöket (dicséret, tisztelet, elismerés) helyezi előtérbe, amiben nagyobb szerepet kap az ügynök / steward autonómiája, racionális önkorlátozásra való támaszkodása. Míg tehát az ügynökelmélet inkább az alacsonyabb rendű szükségletekre épít (pénz, biztonság), a stewardship-elmélet a magasabb rendű szükségleteket részesíti előnyben. Ez lehetővé teszi azt is, hogy az ügynök/steward ne távolodjon el a megbízó céljaitól. (Schillemans 2013; Davis–Schoorman–Donaldson 1997.)

A stewardship-elmélet szerint kiemelkedő szerepe van a kiválasztásnak, amelynek során inkább olyanokat érdemes előnyben részesíteni, akik közösségileg elkötelezettebbek, belülről motiváltak és együttműködésre hajlamosabbak (szemben az ambiciózus, célorientált és versengő szereplőkkel).

A steward belülről motivált, ezért nagy autonómiát kell hagyni számára a megvalósítás során. Ez nem zárja ki a rendszeres jelentéstételi kötelezettséget, de ez inkább esély az egyeztetésre és nem kontrollcélú beszámoltatás. Mivel komplex környezetben az igényeket, az elvárásokat nehéz előre definiálni, ezért nagyon fontos a megbízó és a steward közelsége, gyakori találkozása és egyeztetése a célok és elvárások közös megértése érdekében. Ez lényegében az információk aszimmetria szűkítését jelenti. Ez egyben az ellenőrzés lehetőségét is megteremti. A megbízóval való közeli munka mellett a peerek és a haszonélvezőknek szóló beszámolók, illetve tőlük érkező visszacsatolások jelentik az ellenőrzés fő elemeit.

Az ösztönzők közül kiemelkedő szerepe van a nem pénzügyi ösztönzőknek: a társak elismerésének, a dicséretnek, a társadalmi megbecsültségnek, az építő jellegű visszacsatolásoknak, a bizalmat tükröző gesztusoknak (például érzékeny információk megosztása).

A kiválasztás szempontjai (pl. a jóindulat, a belülről motiváltság hangsúlyozása), a rendszeres egyeztetések igénye (a közelség), a másik fél megerősítése, a belső ösztönzők erősítése, a formális beszámoltatások fejlesztő jellegű használata mind olyan eszközök, amelyek a szereplők közötti bizalom erősítését célozzák.

## Bizalom, szervezeti autonómia és ágazati felügyelet

Az autonómia, bizalom és kontroll dilemmái nemcsak a személyközi viszonyokban vizsgálhatóak, hanem a szervezeten belüli viszonyokban is, így például az ágazatirányításban. Ennek különösen fontos apropót ad a közszférában az ún. ügynökségek elterjedése. Ezek olyan félautonóm szervezetek, amelyek a kormányzattól „karnyújtásnyira” működnek (lásd *van Thiel 2012; Verhoest 2018*). Ilyennek tekinthetők például a szabályozó hatóságok (pl. NAV) és a szolgáltatást nyújtó szervezetek (pl. kórházak, tankerületek és iskolák, egyetemek), amelyek strukturálisan elkülönülnek a kormányzattól és a minisztériumoktól, önálló szervezeti határokkal rendelkeznek, és – az autonómiájuk fokától függően – önállóbb pénzügyi és személyzeti döntési szabadsággal rendelkeznek. Önállóságuk viszont korlátozott, mert a felügyeletüket a legtöbb esetben külső, kormányzati szereplők látják el (*Verhoest 2012*). A részben autonóm ügynökség és a felügyeletet ellátó szerv (minisztérium) közötti viszony tekinthető szervezeten belüli viszonyoknak, amelyben jól értelmezhető a bizalom kérdése is. Vajon mekkora egy iskola autonómiája és a felügyelete milyen eszközökkel valósul meg? Ezek megválasztásában milyen szerepet játszik az ügynökség és a minisztérium közötti bizalom?

A Mayer és munkatársai modelljéből (*Mayer–Davis–Schoorman 1995*) kiindulva az ügynökségnek „adományozott” autonómia foka attól függ, hogy a minisztérium mennyire látja bizalomra méltónak az ügynökséget, és a működésében mekkora kockázatot lát.

Az ügynökség bizalomraméltóságának észlelését az ügynökség aktív stratégiákkal alakíthatja (*Rommel–Christaens 2009*). Például építhet kapcsolatot parlamenti képviselőkkel, a döntéshozó szereplőknek proaktív módon személyre szabott információkat biztosíthat, igyekezhethet aktív kapcsolatot ápolni a miniszter kabinetjével, kezdeményezhet demonstratív akciókat stb. Egy másik megközelítést jelenthet, ha más társszerveket igyekszik kedvezőtlen fényben feltüntetni annak érdekében, hogy a saját hozzáértését, megbízhatóságát erősítse.

A kockázatokkal illetően a szervezet mérete és az általa lefedett terület politikai érzékenysége játszik szerepet. Annál erősebb a politikai szereplők kontrolligénye az ügynökség felett, minél nagyobb az ügynökség működésének kockázata a minisztériumra nézve.

Mindezek miatt az ügynökség jogi és tényleges autonómiája között jelentős különbség lehet. Ez ugyanakkor nemcsak szűkebb autonómiát, hanem – nagyobb bizalom esetén – akár bővebb autonómiát is jelenthet, pl. amikor a minisztérium nem érvényesíti azokat a jogosítványokat, amelyek egyébként a rendelkezésére állnak (*Verhoest–Rommel–Boon 2015*).

## Összefoglalás

E rövid áttekintésnek nem lehetett célja a bizalom sokszínű és széttartó kutatási irodalmának teljes körű áttekintése. Ehelyett egyrészt a bizalom jelentőségének illusztrálására, másrészt néhány olyan alapfogalom és összefüggés bemutatására törekedtem, amelyet szélesebb körben is használnak, és így a szám többi cikkének háttereként szolgálhat. Ezek közé tartozik a bizalom, a bizalomraméltóság és a bizalom magatartási különbségének megkülönböztetése, az intézményi és személyközi/szervezetközi bizalom fogalma, a bizalom és a kockázat, illetve a bizalom, a kontroll és az autonómia egymással való kapcsolata.

A bizalom koncepciója minden társadalmi viszony értelmezéséhez felhasználható. Alkalmazható a személyek közötti viszonyok (például tanár–igazgató) értelmezésében éppúgy, mint a kollektív entitások közötti viszonyokra (például minisztérium–iskola). A bizalom (a sebezhetőség vállalásának hajlandósága) és a kockázat nagysága határozza meg azt, hogy a döntéshozó vállalja-e a bizalom megadásával (például az autonómia biztosításával) járó sebezhetőséget. A kontrolleszközökkel és biztosítékokkal csökkenthető az ezzel járó kockázat, de ez egyben a bizalom kialakulását is akadályozhatja, ami a kontrolleszközök további fenntartását teszi szükségessé. A bizalom kialakulása és fenntartása viszont önerősítő folyamat. Mindez jól párhuzamba állítható a megbízó–ügynök elmélettel és a stewardship-elmélettel is.

## IRODALOM

- BLOMQVIST, K. (1997) The Many Faces of Trust. *Scandinavian Journal of Management*, Vol. 13. No. 3. pp. 271–286.
- BODA Zs. (2016) Intézményi bizalom és a közpolitikák eredményessége. In: BODA Zs. (ed.) *Bizalom és közpolitika. Jobban működnek-e az intézmények, ha bíznak bennük?* Budapest, Argumentum – MTA TK Politikatudományi Intézet. pp. 7–22.
- CAMPOS-CASTILLO, C., WOODSON, B. W., THEISS-MORSE, E., SACKS, T., FLEIG-PALMER, M. & PEEK, M. E. (2016) Examining the Relationship between Interpersonal and Institutional Trust in Political and Health Care Contexts. In: E. SHOCKLEY, T. M. S. NEAL, L. M. PYTLIKZILLIG & B. BORNSTEIN (eds) *Interdisciplinary Perspectives on Trust – Towards Theoretical and Methodological Integration*. New York, Springer. pp. 99–117.
- COLE, L. M. & COHN, E. S. (2016) Institutional Trust Across Cultures: Its Definitions, Conceptualizations, and Antecedents Across Eastern and Western European Nations. In: E. SHOCKLEY, T. M. S. NEAL, L. M. PYTLIKZILLIG & B. BORNSTEIN (eds) *Interdisciplinary Perspectives on Trust – Towards Theoretical and Methodological Integration*. New York, Springer. pp. 157–176.
- DAVIS, J. H., SCHOORMAN, F. D. & DONALDSON, L. (1997) Toward a Stewardship Theory of Management. *The Academy of Management Review*, Vol. 22. No. 1. pp. 20–47.
- DELHEY, J., NEWTON, K. & WELZEL, C. (2011) How General Is Trust in “Most People”? Solving the Radius of Trust Problem. *American Sociological Review*, Vol. 76. No. 5. pp. 786–807.
- EBERT, T. (2009) Facets of Trust in Relationships – A Literature Synthesis of Highly Ranked Trust Articles. *Journal of Business Market Management*, Vol. 3. No. 1. pp. 65–84.
- FUKUYAMA, F. (1996) *Trust: The Social Virtues and The Creation of Prosperity*. New York, Free Press.

- GELEI A. (2014) Az üzleti kapcsolatok irányítása – fókuszban a bizalom. *Közgazdaság*, Vol. 9. No. 2. pp. 85–99.
- GELEI A. & DOBOS I. (2016) Bizalom az üzleti kapcsolatokban. A diadikus adatelemzés egy alkalmazása. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 63. No. 3. pp. 330–349.
- GELEI A., DOBOS I. & DUDÁS L. (2018) Bizalom és megbízhatóság – egy módosított ismételt bizalomjáték eredménye. *Statistikai Szemle*, Vol. 96. No. 8–9. pp. 769–793.
- GYÖRFFY D. (2014) Bizalom és gazdaságpolitika: fejezetek az euró történetéből. MTA doktori értekezés.
- HAMM, J. A., LEE, J., TRINKNER, R., WINGROVE, T., LEBEN, S. & BREUER, C. (2016) On the Cross-Domain Scholarship of Trust in the Institutional Context. In: E. SHOCKLEY, T. M. S. NEAL, L. M. PYTLIKZILLIG & B. BORNSTEIN (eds) *Interdisciplinary Perspectives on Trust – Towards Theoretical and Methodological Integration*. New York, Springer. pp. 131–156.
- HARDIN, R. (2006) *Trust*. Cambridge – Malden, Polity Press.
- HERIAN, M. N. & NEAL, T. M. S. (2016) Trust as a Multilevel Phenomenon Across Contexts: Implications for Improved Interdisciplinarity in Trust Research. In: E. SHOCKLEY, T. M. S. NEAL, L. M. PYTLIKZILLIG & B. BORNSTEIN (eds) *Interdisciplinary Perspectives on Trust – Towards Theoretical and Methodological Integration*. New York, Springer. pp. 117–130.
- HURLEY, R. F. (2012) *The Decision to Trust: How Leaders Create High-Trust Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass.
- KRAMER, R. M. (1999) Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology*, Vol. 50. No. 1. pp. 569–598.
- LEWICKI, R. J. & BRINSFILED, C. (2012) Measuring Trust Beliefs and Behaviours. In: F. LYON, G. MÖLLERING & M. N. K. SAUNDERS (eds) *Handbook of Research Methods on Trust*. Cheltenham (UK) and Northampton (USA), Edward Elgar. pp. 29–39.
- LEWICKI, R. & BUNKER, B. (1996) Developing and Maintaining Trust in Work Relationships. In: R. KREMER & T. TYLER: *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*. Thousand Oaks (CA, US), Sage. pp. 114–139.
- LEWICKI, R. L., McALLISTER, D. J. & BIES, R. J. (1998) Trust and Distrust: New Relationships and Realities. *The Academy of Management Review*, Vol. 23. No. 3. pp. 438–458.
- LUHMANN, N. (1982) *Trust and Power*. Chichester, John Wiley & Sons Inc.
- McALLISTER, D. J. (1995) Affect and Cognition-based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *The Academy of Management Journal*, Vol. 38. No. 1. pp. 24–59.
- McEVILY, B., PERRONE, V. & ZAHEER, A. (2003) Trust as an Organizing Principle. *Organization Science*, Vol. 14. No. 1. pp. 91–103.
- McEVILY, B. & TORTORIELLO, M. (2011) Measuring Trust in Organisational Research: Review and Recommendations. *Journal of Trust Research*, Vol. 1. No. 1. pp. 23–63.
- MAYER, R. C., DAVIS, J. H. & SCHOORMAN, F. D. (1995) An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, Vol. 20. No. 3. pp. 709–734.
- PYTLIKZILLIG, L. M. & KIMBROUGH, K. D. (2016) Consensus on Conceptualizations and Definitions of Trust: Are We There Yet? In: E. SHOCKLEY, T. M. S. NEAL, L. M. PYTLIKZILLIG & B. BORNSTEIN (eds) *Interdisciplinary Perspectives on Trust – Towards Theoretical and Methodological Integration*. New York, Springer. pp. 17–46.
- ROMMEL, J. & CHRISTANES, J. (2009): Steering from Ministers and Departments. Coping Strategies of Agencies in Flanders. *Public Management Review*, Vol. 11. No. 1. pp. 79–100.



- ROUSSEAU, D. M., SITKIN, S. B., BURT, R. S. & CAMERER, C. (1998) Not So Different after All: A Cross-discipline View of Trust. *The Academy of Management Review*, Vol. 23. No. 3. pp. 393–404.
- SCHILLEMANS, T. (2013) Moving Beyond the Clash of Interests: On Stewardship Theory and the Relationships between Central Government Departments and Public Agencies. *Public Management Review*, Vol. 15. No. 4. pp. 541–562.
- SCHOORMAN, F. D., MAYER, R. C. & DAVIS, J. H. (2007) An Integrative Model of Organizational Trust: Past, Present, and Future. *The Academy of Management Review*, Vol. 32. No. 2. pp. 344–354.
- SCHOORMAN, F. D., WOOD, M. M. & BREUER, C. (2015) Would Trust by Any Other Name Smell as Sweet? Reflections on the Meanings and Uses of Trust Across Disciplines and Context. In: B. H. BORNSTEIN & A. J. TOMKINS (eds) *Motivating Cooperation and Compliance with Authority*. Nebraska Symposium on Motivation. New York, Springer. pp. 13–36.
- SEPPANEN, R., BLOMQUIST, K. & SUNDQVIST, S. (2007) Measuring inter-Organizational Trust – A Critical Review of the Empirical Research in 1990–2003. *Industrial Marketing Management*, Vol. 36. No. 2. pp. 249–265.
- SZTOMPKA, P. (2003) *Trust – A Sociological Theory Sztompka*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TÓTH I. GY. (2009) *Bizalomhiány, normazavarok, igazságtalanságérzet és paternalizmus a magyar társadalom értékstruktúrájában*. A Gazdasági felemelkedés társadalmi-kulturális feltételei című kutatás zárójelentése. Budapest, Társi.
- TÓTH I. GY. (2018) Turánbánya? Értékválasztások, beidegződések és az illiberalizmusra való fogadókészség Magyarországon. In: JAKAB A. & URBÁN L. (eds) *Hegymenet. Társadalmi és politikaik kihívások Magyarországon*. Budapest, Osiris Kiadó. p. 37–50.
- TYLER, T. R. (2016) Trust in the Twenty-first Century. In: E. SHOCKLEY, T. M. S. NEAL, L. M. PYTLIKZILLIG & B. BORNSTEIN (eds) *Interdisciplinary Perspectives on Trust – Towards Theoretical and Methodological Integration*. New York, Springer. pp. 203–215.
- VAN SLYKE, D. M. (2006) Agents or Stewards: Using Theory to Understand the Government-Nonprofit Social Service Contracting Relationship. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 17. No. 2. pp. 157–187.
- VAN THIEL, S. (2012) Comparing Agencies across Countries. In: K. VERHOEST, S. VAN THIEL, G. BOUCKAERT & P. LÆGREID (eds) *Government Agencies. Practices and Lessons from 30 Countries*. Houndmills, Macmillan. pp. 18–26.
- VERHOEST, K. (2018) Agencification in Europe. In: E. ONGARO & S. VAN THIEL (eds) *The Palgrave Handbook of Public Administration and Management in Europe*. Houndmills, Macmillan. pp. 327–346.
- VERHOEST, K., ROMMEL, J. & BOON, J. (2015) How Organizational Reputation and Trust May Affect the Autonomy of Independent Regulators? The Case of Flemish Energy Regulator. In: A. WÆRAAS & M. MAOR (eds) *Organizational Reputation in the Public Sector*. New York, Routledge. p. 118–138.
- ZUCKER, L. G. (1986) Production of Trust: Institutional Sources of Economic Structure, 1840–1920. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 8. No. 1. pp. 53–111. Idézi: Pytlík Zillig–Kimbrough 2016.

# A KÖZOKTATÁS REFORMJA ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER IRÁNTI BIZALOM

KOPASZ MARIANNA\* – BODA ZSOLT

MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont

A cikkben az oktatási rendszer iránti bizalommal foglalkozunk, mégpedig a 2010-es magyarországi kormányváltást követően elindított átfogó közoktatási reform kapcsán. Írásunkban nyomon követjük az oktatási rendszer iránti bizalom alakulását a közpolitikai folyamat során, a reform előkészítésétől a megvalósításig. Azt vizsgáljuk, hogy milyen tényezők eredményezhették az állampolgárok oktatási rendszer iránti bizalmának olyan mértékű gyengülését, amely a közpolitikai folyamat előrehaladásával egyre nagyobb számban vezetett tiltakozásokhoz. Amellett érvelünk, hogy az oktatási rendszerbe vetett bizalom hanyatlásában szerepet játszott mind az általa nyújtott közszolgáltatás színvonalának a közvélekedésben is megjelenő romlása, mind pedig maga a közoktatás átfogó megújítását célzó közpolitikai folyamat, amely nem volt képes sem a szakszerűség, sem a méltányos eljárás képzetét kialakítani az érintettekben.

**Kulcsszavak:** közpolitikai reform, bizalom, közoktatás, megvalósítás, méltányosság, kompetencia

The article focuses on trust in the education system in relation to the educational reform launched by the newly formed government after the 2010 parliamentary elections in Hungary. Trust in the education system will be examined throughout the policy process – from conception to implementation. We will focus on the factors that are supposed to have led to the erosion of trust in the education system which was manifest in the growing number of demonstrations with the advancement of the policy process. We argue that both the declining quality of education and the policy process itself (which failed to make the impression of competence and procedural fairness) have contributed to the erosion of trust in the education system.

**Keywords:** policy change, trust, education, implementation, fairness, competence

---

\* Levelező szerző: Kopasz Marianna, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, 1097 Budapest, Tóth Kálmán u. 4. E-mail: Kopasz.Marianna@tk.mta.hu

## Bevezető

A kutatók és szakpolitikusok jó ideje hangsúlyozzák az oktatási rendszerek fejlett országokban megfigyelhető egyre növekvő komplexitását (lásd pl. *Halász 2006*), ami többek között a rohamosan terjedő és gyorsan változó információ- és kommunikációtechnológiának, az oktatás fokozódó nemzetközivé válásának, a *stakeholderek* egyre jobban differenciálódó igényeinek, valamint a decentralizáltabb és rugalmasabb irányítási rendszereknek köszönhető (*Fazekas–Burns 2012; Cerna 2014*). Az ilyen komplex rendszerek működéséhez, és különösen ezeknek a reformjához, elengedhetetlen a bizalom megléte (*Puranam–Vanneste 2009; idézi Cerna 2014*). Ugyanakkor a komplex rendszerekben nehezebb a bizalom megteremtése és erősítése a *stakeholderek* nagy száma és a köztük lévő folyamatosan változó interakciók miatt (*Cerna 2014*).

Az oktatási rendszer iránti bizalom kérdései mindazonáltal ez idáig nem részesültek kiemelt figyelemben az intézményi bizalommal foglalkozó irodalmon belül. A kevés kivétel között megemlíthető az OECD 2011-ben indult „Governing Complex Education Systems” (GCES) projektje, amely a komplex oktatási rendszerek irányításának hatékony modelljeit állította a középpontba. A kutatás záró, 2015-16-os fázisában a központi kérdések közé beemelték a bizalom oktatásirányításban játszott szerepének vizsgálatát. Az oktatási rendszerbe vetett bizalom kiépülésének, fennmaradásának és helyreállításának stratégiái köré 2015-ben Hágában „Trust and Education” címmel konferenciát szerveztek, amit az „Education Governance in Action” című kötet megjelenése is követett (*OECD 2016*). A kötet esettanulmányai alapján az a következtetés vonható le, hogy a világos és koherens oktatáspolitikai stratégia megléte, az érintettek bevonása a döntéshozatalba, valamint a releváns közpolitikai szereplők autonómiájának és kapacitásának erősítése növeli a reformba vetett bizalmat és az intézkedések végrehajtásának hatékonyságát.

Ebben a cikkben az oktatási rendszer iránti bizalommal foglalkozunk, mégpedig a 2010-es magyarországi kormányváltást követően elindított átfogó közoktatási reform kapcsán. A cikkben azt a kérdést járjuk körül, hogy milyen tényezők eredményezhették az állampolgárok oktatási rendszer iránti bizalmának olyan mértékű gyengülését, amely a közpolitikai folyamat során egyre nagyobb számban vezetett tiltakozásokhoz, s amely megmutatkozik a Gallup World Poll OECD-tagországokban végzett felmérésének intézményi bizalomra vonatkozó adataiban is. Amellett fogunk érvelni, hogy az oktatási rendszerbe vetett bizalom eróziójában az általa nyújtott közszolgáltatás színvonalának romlása mellett szerepet játszott a közoktatás átfogó megújítását célzó közpolitikai folyamat maga is, amely nem volt képes sem a szakszerűség, sem a méltányos eljárás képzetét kialakítani az érintettekben. Az oktatási rendszer iránti bizalom alakulását az alábbiakban nyomon követjük a közpolitikai folyamat szakaszain, a reform előkészítésétől a megvalósításig.

Elemzésünk esettanulmány, amely nyilvánosan elérhető felmérések adatai, közpolitikai dokumentumok és a sajtóban megjelent információk alapján rekonstruálja a hazai közoktatási reform folyamatát, és ezzel kapcsolatban az érintettek és az állampolgárok attitűdjeit. Kutatásunk feltáró jellegű, amely ugyan a leíráson túllépve oksági feltételezéseket is megfogalmaz az intézményi bizalom szakirodalma és elméletei alapján, ám a feltevések tesztelésére az alkalmazott eljárás nem nyújt lehetőséget, és további kutatást tesz szükségessé. Összefoglalva megállapítható, hogy a magyar eset alátámasztani látszik azon téziseket, amelyek egyfelől a kompetencia, illetve a méltányos eljárások fontosságát

emelik ki a bizalom kialakításában, másfelől kapcsolatot látnak a bizalom és a közpolitikai reformok eredményessége között.

### Az intézményi bizalomról

Vizsgálódásunk az állampolgárok intézmények iránti bizalmára irányul, azon belül is az oktatási rendszerbe és kisebb részben a nemzeti kormányba vetett bizalomra. Az intézményi bizalomnak nincs széles körű konszenzuson nyugvó meghatározása, de ez elmondható magával a bizalom fogalmával összefüggésben is. *Cerna (2014)* bizalomdefiníciója – melyet az *OECD 2016-os* oktatásirányítással foglalkozó publikációja is átvett – a bizalom három elemét hangsúlyozza: a bizalom egyrészt *várakozás*, másrészt arra vonatkozó *hajlandóság*, hogy magunkat általa sebezhetővé tegyük, harmadrészt pedig *kockázatvállaló cselekvés*. Ebben az írásban, törekedve az egyszerűsítésre, a bizalom fogalmát *Gambetta (1988: 217)* nyomán mint azt a várakozást ragadjuk meg, hogy a másik fél számunkra üdvös, de legalábbis nem hátrányos módon fog eljárni. Hozzá kell tennünk azt is: a bizalom fogalma feltételezi, hogy a másik fél rendelkezik annak szabadságával, hogy ne feleljen meg ennek a várakozásnak (hiszen különben nem volna szükség a bizalom megelőlegezésére). Ebben az értelmezésben a bizalom a bizonytalanság csökkentésének eszköze (vö. *Luhmann 1988*). Érdemesnek látszik *Barber (1983)* alapján különbséget tenni a bizalom két komponense között. Az egyik összetevő a másik fél kompetenciája iránti bizalom. Az intézményekbe vetett bizalommal illusztrálva: az a várakozás, hogy az adott intézmény szakszerűen, kompetensen, eredményesen végzi el feladatait, illetve a közpolitikai beavatkozást kidolgozó és végrehajtó szereplők rendelkeznek a szükséges tudással és tapasztalattal az eredményes reform végrehajtására. A másik komponens ugyanakkor azzal a várakozással függ össze, hogy az intézmények, közpolitikai szereplők a közjó érdekében járnak el, nem pedig partikuláris érdekek vagy morálisan megkérdőjelezhető célok mentén. A közjóval kapcsolatos percepciók mindig vitathatóak, ám *Tom Tyler* sokat idézett műve óta (1990) általánosan elfogadott, hogy az emberek empirikusan jól kimutatható érzékenysége az eljárásokkal, a procedúrák méltányosságával kapcsolatban a közjó iránti elkötelezettséggel is magyarázható (vö. *Smith et al. 2007*). Egyszerűen fogalmazva: az emberek a vezetők magatartását a döntések meghozatala során a közjó indikátorának használják. Ha a döntés részvételen, mérlegelésen, az érintettek meghallgatásán alapul; ha pártatlan és elfogulatlan; ha respektust fejez ki az érintettek felé, akkor növeli a bizalmat. Az eljárási méltányosság elveinek sérülése viszont a bizalmatlanságot erősíti.

A bizalomnak minden helyzetben van egy optimális szintje. Ez alatt azt a szintet értjük, amely elérhetővé teszi a bizalom megelőlegezése révén megszerezhető hasznokat, de közben ugyanakkor védelmet nyújt a bizalommal való visszaéléssel és a szükségtelen kockázatvállalással szemben. Az egészségügy iránti bizalom túl alacsony szintje a közszolgáltatások túlzott igénybevételét és az erőforrások hatékonytalan allokációját eredményezheti. Ilyen esetben például a páciensek kevésbé hajlandók az orvosi előírások betartására, és gyakrabban járnak orvosról orvosra (*Van der Schee et al. 2007*; idézi *OECD 2016*). A túl nagy bizalom ugyanígy veszélyeket hordoz magában. A bizalmi helyzetre építve gyakran fordul elő a hatalommal való visszaélés (*Warren 1999*; idézi *OECD 2016*). A túlzott bizalom ugyanis elaltathatja az éberséget, vagyis a bizalmat megelőlegező féltekint a monitorozástól (*OECD 2016*).

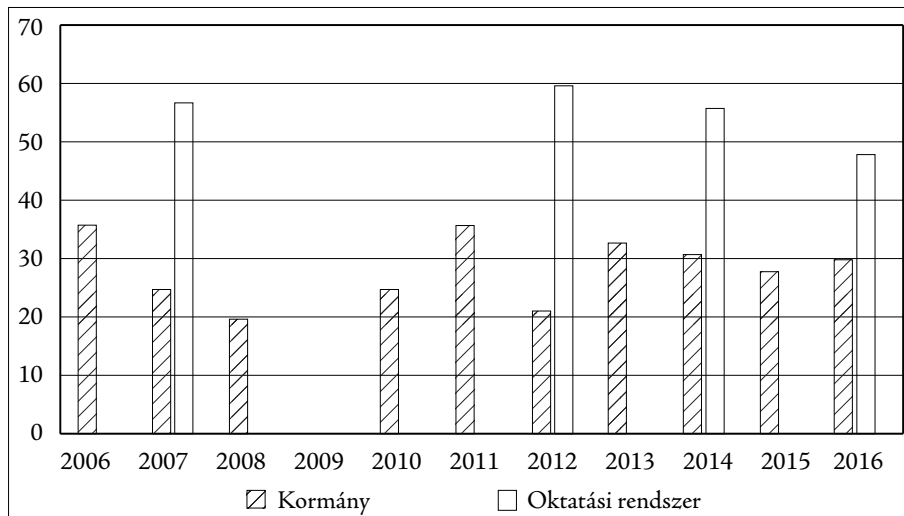
Amilyen nehéz a bizalmat kiépíteni, olyan könnyű lerombolni (*Dasgupta 1988: 50*). A bizalom könnyen veszélybe kerülhet válság idején, vagy ha reformra kerül sor, mivel ezek bizonytalanságot keltenek a *stakeholderekben* az őket érintő következményeket illetően. A közpolitikai folyamat során a bizalom összeomlása gyakorlatilag bármikor bekövetkezhet, de különösképpen a változás lényegének, céljának meg- vagy épp félreértése, a várható kimenetek, illetőleg a folyamat sikerességének értékelése kapcsán (*Ford–Ford 1995; OECD 2016*).

*Bouckaert (2012)* szerint a kormányba vetett bizalom három szinten is elemezhető. Makroszinten a kormány iránti bizalom a politikai intézményekhez és a demokratikus működéshez köthető. Mezoszinten a bizalom a kormányzatnak a közpolitikák megalkotása terén mutatott képességével függ össze. Végül, mikroszinten ahhoz a hatáshoz kapcsolódik, amelyet a kormány gyakorol a közszolgáltatások nyújtása révén az állampolgárok mindennapi életére (*OECD 2013a: 28*). Amint az *OECD 2013-as „Government at a Glance”* című kiadványa rámutat, *Bouckaert (2012)* taxonómiája két szempontból is figyelemre méltó. Egyfelől, a kormány iránti bizalom nem olyan valami, ami csak úgy megtörténik a kormánnyal, hanem épp ellenkezőleg, a kormány nagyon is befolyásolhatja azt tevékenysége és a közpolitikák révén. Másfelől, amikor a közpolitikák bizalmat formáló hatásáról beszélünk, nemcsak azok végeredménye az, ami számít, hanem maga a közpolitika-alkotás és megvalósítás folyamata is (*OECD 2013a: 28*), vagyis az, hogy ezek a folyamatok képesek-e a szakszerűség és a méltányosság (közjó) képzetének létrehozására az érintettek körében. Ebben az írásban mi is abból indulunk ki, hogy az oktatási rendszer iránti bizalom formálódásában szerepe van mind az oktatásügyi reformok megalkotásának és implementációjának, mind pedig a közpolitikai folyamat kimenetének.

Mi a jelentősége a bizalomnak? A legfontosabb, hogy a bizalom az intézményi működés, illetve a közpolitika legitimitásának indikátora, és mint ilyen az együttműködési hajlandóság jelzője (vö. *Boda 2013*). A bizalom ekképpen a közpolitikák és az intézmények eredményességét is befolyásolja (*OECD 2013a*). Magasabb bizalomszint mellett az állampolgárok inkább hajlandóak elfogadni a kockázatos vagy költséges döntéseket (*Györffy 2012; Hetherington 2005*); betartani a törvényeket és együttműködni az állami intézményekkel (*Tyler 1990*) – vagyis az *Albert O. Hirschman (1995)* által „hűségnek” nevezett stratégiát választani még akkor is, ha érzékelnek bizonyos problémákat. Az alacsony bizalomszint viszont csökkenti a bizonytalanságtűrést és a költségek elviselésének hajlandóságát, és könnyen bekapcsol a „tiltakozás” vagy a „kivonulás” stratégiája. Különböző módon, de mindkettő veszélyezteti az eredményes közpolitikai működést. A tiltakozás ellenállást jelent, míg a kivonulás alternatívák keresését: például a rendőrségbe és az igazságszolgáltatásba vetett bizalom gyengülése privát (személyi testőr, biztonsági felszerelés stb.) vagy akár törvényen kívüli (önbíráskodás, maffia) megoldások kereséséhez vezethet.

## A kormány és az oktatási rendszer iránti bizalom alakulása Magyarországon

A Gallup World Poll (GWP) adatai szerint a kormány iránti bizalom Magyarországon a 2008-as mélypontot követően jelentős növekedést mutatott 2011-ig (lásd *1. ábra*). Abban az évben az állampolgárok 36%-a nyilatkozott úgy, hogy megbízik a kormányban. Ez a bizalomerosódés figyelemre méltó lehet, mivel a válság az OECD-tagállamok többségében a nemzeti kormányok iránti bizalom megrendülését vonta maga után eb-



**1. ábra:** A nemzeti kormány és az oktatási rendszer iránti bizalom Magyarországon a Gallup World Poll adatai alapján (2006–2016). (Forrás: saját szerkesztés az OECD Government at a Glance adatbázis adatai alapján.)

ben az időszakban. Tekintetbe kell azonban venni, hogy Magyarországon a GWP 2011-es hullámának felvétele nem sokkal a 2010-es kormányváltást követően zajlott, vagyis olyan időszakban, amikor jellemzően erősödik a bizalom. A kormányok jellemzően ilyenkor vágnak bele a politikailag megosztóbb, jelentős újraelosztással járó reformokba (Hetherington 2005). Így az újonnan hivatalba lépő – kétharmados parlamenti többséggel rendelkező – kormány az oktatási rendszer megújítását előirányzó nagyszabású reformot a lehető legkedvezőbb pillanatban indította el. A kormány iránti megnövekedett bizalom azonban, ahogyan az ábrán is látszik, nem tartott sokáig: 2012-ben erősen visszaesett (21%), és azóta sem érte el a kormányváltáskor tapasztalt szintet (2016-ban 30% volt).

Nem teljesen világos azonban, hogy vajon pontosan mire is gondolhatnak az állampolgárok, amikor a kormányzatba vetett bizalmról faggatják őket a felmérések során. Egy 2013-as OECD-kiadvány arra a következtésre jut a GWP adatainak elemzése alapján, hogy amikor a kérdezettek a kormányzat iránti bizalmukról nyilatkoznak, akkor elsősorban az ország vezetéséről alkotnak véleményt és kevésbé a közszolgáltatások nyújtásáról és a közpolitika-alkotásról értett kormányzásról (OECD 2013a). Az azonban megint csak nyitott kérdés, hogy az ország vezetésébe beleértik-e az államigazgatás felsőbb szintjeit is, vagy csak a politikai vezetést (OECD 2013a).

A GWP különböző hullámai alapján jól látszik, hogy az állampolgárok a kormányznál tendenciájában jobban megbíznak a konkrét közszolgáltatásokban, mint amilyen az egészségügy, a helyi rendőrség, az oktatás, vagy az igazságszolgáltatás.<sup>1</sup> Az oktatási rendszer iránti bizalom mérésére – az intézményi bizalommal foglalkozó irodalommal összhangban – proxyként a felmérésnek azt a kérdését használjuk, hogy a kérdezett elé-

<sup>1</sup> Ezt megerősítik az Eurobarometer felmérésből származó adatok is.

gedett-e az oktatási rendszerrel vagy iskolákkal azon a településen, ahol él.<sup>2</sup> Megjegyezzük azonban, hogy a bizalom és az elégedettség fogalma nem teljesen fedi le egymást: míg a bizalom definíciójában explicite megjelenik a jövőre orientáltság, addig az elégedettség fogalmában nem. Ugyanakkor a bizalom mint önmegerősítő folyamat nem független a múltbeli tapasztalatoktól; a korábbi interakciók során szerzett pozitív tapasztalatok (elégedettség) a bizalom jövőbeli megelégedését vonják maguk után.

Az oktatási rendszer iránti bizalomra vonatkozóan sajnós csak 2007-re, illetve 2012-től kezdődően két évente állnak rendelkezésre adatok (az OECD Government at a Glance adatbázisából<sup>3</sup>). A GWP adatai szerint Magyarországon az oktatási rendszer iránti bizalom 2012-től egyértelmű gyengülést mutat. Míg abban az évben még az állampolgárok 60%-a, addig 2016-ban már csak 48%-uk bízott az oktatási rendszerben. Ez nemcsak hogy alatta marad az OECD-átlagnak, hanem egyben azt is jelzi, hogy nálunk kevésbé már csak a görögök bíznak az oktatási rendszerükben az európai OECD-tag-államok közül.

Láttuk tehát, hogy a közoktatási reform elfogadása óta Magyarországon fokozatosan gyengül az oktatási rendszerbe vetett bizalom. Nézzük most a két intézményibizalom indikátor alakulását egymással összevetve is! A 2012-es év a kormányváltás utáni első olyan év, amikorra vonatkozóan vannak adataink mind a kormány iránti, mind pedig az oktatási rendszer iránti bizalomra. Ezek azt mutatják, hogy az oktatási reform végrehajtásának kezdetén – ami egy-két korrekciós lépést leszámítva csak 2013-ra tehető – a nemzeti kormány iránti bizalom nagyon alacsony szintjéhez mérten az oktatási rendszerben relatíve sokan bíztak (21% szemben a 60%-kal). 2016-ra ezzel szemben magasabb kormányba vetett bizalomhoz igen alacsony oktatási rendszer iránti bizalom társul (30% és 48%).

A fenti adatok alapján is kézenfekvőnek tűnik, hogy kapcsolatot feltételezzünk a kormány 2010-ben elindított átfogó oktatási reformja és az oktatási rendszer iránti bizalom 2012-től megfigyelhető gyengülése között. Egy ilyen oksági összefüggést természetesen csak valószínűsíthetünk. Mindazonáltal érdemesnek tűnik alaposabban is szemügyre venni, hogy a társadalom tagjainak oktatási rendszer iránti bizalma – beleértve annak mindkét fentebb körülírt komponensét – hogyan, milyen tényezőknek köszönhetően csökkenhetett az oktatás megújítására irányuló közpolitikai folyamat során.

## **Az oktatási rendszerbe vetett bizalom eróziója a közoktatás reformja során**

A közoktatás megújításának igénye a 2010-es kormányváltást követően lényegében előzmények nélkül került fel a közpolitikai napirendre, mégpedig oly módon, hogy elmaradt a reform érdemi indoklása, a főbb célok megjelölése. A közoktatás reformja iránti bizalom a közpolitikai folyamat során lépésről lépésre erodálódott. Mint látni fogjuk, már a törvény koncepciójának előkészítését is az információkhoz való hozzáférés nehezítése, az érdekelteknek a közpolitikai folyamatból való távollatása jellemezte – ami nem felel meg a méltányos eljárás feltételeinek. Az oktatásirányítás iránt a reform előrehaladásával fokozatosan növekvő bizalmatlanság a törvény elfogadása, majd implementációja során

<sup>2</sup> Ennél a kérdésnél sem lehetünk abban biztosak, hogy a válaszadók az elégedettségük mérlegelésekor a helyi iskolára gondolnak, vagy figyelembe veszik a rendszer egészét, beleértve az oktatásért felelős minisztériumot is (Cerna 2014: 37).

<sup>3</sup> <https://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=78406> [Letöltve: 2018. 10. 25.]

tetözött. Az alábbiakban alaposabban is körüljárjuk a bizalmat gyengítő tényezőket a közpolitikai folyamat szakaszai mentén haladva (már amennyire lehetséges a szakaszok azonosítása e konkrét közpolitikai beavatkozás kapcsán). Megállapításaink elsősorban a választási programok, a kormányprogram, a médiában megjelent nyilatkozatok, illetve beszédek elemzésére épülnek. A közoktatási reform tartalmi elemeinek ismertetésétől ehelyütt eltekintünk, és figyelmünket a közpolitikai folyamatra irányítjuk.

### *A reform közpolitikai napirendre kerülése*

Bár a közoktatás fennálló rendszerében köztudottan voltak megoldásra váró problémák, a kormányprogram (*Nemzeti Együttműködés 2010*) nem vetített elő átfogó oktatási reformot, de még csak kiemelt figyelemmel sem kezelte az oktatási rendszert. Miközben az egészségügy reformjának külön fejezetet és viszonylag jelentős terjedelmet szentelt, addig az oktatáspolitikával csak érintőlegesen, a szakképzés problémái kapcsán foglalkozott.

A közoktatás területe nemcsak a kormányprogramban volt mellőzött, hanem a Fidesznek a Nemzeti ügyek politikája című – a kormányprogram alapjait meghatározó – választási programjában is. A közoktatás megújítása iránti igény talán leginkább a KDNP 2009-es „Iskola – erkölcs – tudás. A köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer újjáépítése” oktatáspolitikai tézisgyűjteményében fedezhető fel, de még ebből sem olvasható ki átfogó közoktatási reform ígérete. Az oktatási rendszer teljes körű reformjának szándékára sem a választási programok, sem pedig a kormányprogram alapján nem számíthattunk.<sup>4</sup> Ez egyébként utólag azért is meglepő, mivel épp a 2010-es kormányváltással szüntették meg az önálló oktatási minisztériumot, és hozták létre több minisztérium összevonásával a Nemzeti Erőforrás Minisztériumot. Az oktatási reform váratlan közpolitikai napirendre kerülése így nemcsak felkészületlenül érte az érintetteket, hanem – ahogyan az az alábbiakban látható lesz – egyszerűen lépéshátrányba is hozta őket az oktatásirányítással szemben (lásd például a tiltakozás fórumainak viszonylag késői megszerveződését).

Nem kétséges, hogy a magyar közoktatás megújításának szükségessége mellett több szakmai érv is szól, vagy pontosabban szólhatott volna. A 2000-es évek végén több szakmai anyag is készült, amelyek érintették ezeket a problémákat (pl. Zöld könyv, Szárny és teher stb.). Ebben a cikkben nem célunk ezek tárgyalása, pusztán arra kívánunk rámutatni, hogy a 2010-ben hivatalba lépő új kormány oktatási reformot érintő kommunikációjában szinte egyáltalán nem jelentek meg szakmai érvek a közoktatás megújítása mellett. A kormányzati kommunikáció láthatóan nem törekedett arra, hogy kijelölje azokat a központi problémákat, amelyek kezelésére közpolitikai beavatkozást kezdeményezett. Hoffmann Rózsa, oktatásért felelős államtitkár<sup>5</sup> a reform bejelentését követő nyilatkozataiból ugyanakkor jól körvonalazódik egy oktatáspolitikai paradigmaváltás kezdete. Az új ok-

<sup>4</sup> Nem állapítható meg teljes bizonyossággal, hogy a közvélemény mikor értesülhetett első ízben az oktatási rendszer nagyszabású átalakításának programjáról. De az a sajtóból ismert, hogy a „Szárny és teher” című, az oktatás megújításáról szóló javaslatcsomag megvitatására 2010. április 20-án rendezett konferencián Hoffman Rózsa (még államtitkárrá való kinevezését megelőzően) bejelentette: „hamarosan új, az oktatást érintő törvényeket szeretne a leendő kormányzat elfogadtatni az Országgyűléssel, és mintegy száz intézkedést terveznek bevezetni”. Lásd például: 24.hu, 2010. május 20. [https://24.hu/belfold/2010/05/20/hogyan\\_lesz\\_szarny\\_oktatas/](https://24.hu/belfold/2010/05/20/hogyan_lesz_szarny_oktatas/) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>5</sup> Az új kormányzati struktúrában az oktatásirányítás fő intézményi szereplője az Emberi Erőforrások Minisztériumának Oktatási Államtitkársága.



tatáspolitikai paradigmában a korábbi, 2002 és 2010 közötti időszakot jellemző integrációs paradigmával szemben – amit a kormányzati diskurzus gyakran az „elhibázott” jelzővel illet – az oktatásirányítás már nem tudományos érvekre építi legitimitását, hanem morális elvekkel és „a pedagógusszakma vélt nézőpontjával legitimálja” intézkedéseit (Neumann 2013: 161). Ezt jól szemléltetik az oktatásért felelős államtitkárnak az oktatásügy megújítását érintően adott interjúi. Álljon itt ezekből néhány részlet:

„Első lépésként újból meg kell erősíteni az iskola hagyományos nevelő szerepét, világos elvárásokat támasztva, szemben azzal a »szolgáltató« jelleggel, amivé az elmúlt nyolc év oktatásfilozófiája tette. Ennek részeként helyre kell állítani a tanárok tekintélyét is.”<sup>6</sup>

„Nehéz lenne rangsorolni az elhibázott oktatáspolitikai intézkedések, a folyamatos pénzelvonás, a pedagógustársadalom ellenében hozott döntések miatt felhalmozódott bajokat. Arra vállalkoztam, hogy felemeljük a mélypontra süllyedt magyar oktatást... Ennek sok eleme van, például a nevelés visszahelyezése az oktatás egészébe, a pedagógusok tekintélyének helyreállítása. Első intézkedéseink között a hibás, de könnyen megváltoztatható elemek korrekciója mellett döntöttünk: ezek egyike az évisméltés és az osztályozás korábbi rendjének visszaállítása...”<sup>7</sup>

„Lehet, hogy az említett új jogszabályok (megj.: itt a buktatásról és az érdemjeggyel való osztályozásról van szó) nem jelentenek gyökeres változást, de egyáltalán nem lényegtelenek, mert azt mutatják, hogy meg kell változnia az iskola belső értékrendjének. A tényleges, nagy változásokra még várni kell legalább egy évet, vagy akár többet, hiszen elő kell készíteni az új jogszabályokat: az új közoktatási törvényt, az új Nemzeti alaptantervet és a felsőoktatási törvényt.”<sup>8</sup>

Egy későbbi, már a törvénytervezet kormány általi elfogadása (2011. augusztus 31.) után tartott rendezvényen az államtitkár úgy fogalmazott, hogy azért van szükség új törvényre és köznevelési rendszerre, mert a jelenleg hatályos törvényt még 1993-ban fogadták el, s azóta több mint száznegyvenszer módosították: „Ez mára toldozott-foldozott ruhává vált, amelynek az egységessége réges-régen megbomlott.”<sup>9</sup> Vagyis az oktatási rendszer reformjának szükségességét nem valamilyen társadalmi szükséglettel indokolta, hanem – hazai viszonylatban oly jellemző módon – jogi szemléletben (vö. Gajdusчек–Hajnal 2010). Persze egy ilyen horderejű közpolitikai beavatkozást valószínűleg nehéz is lett volna létező társadalmi szükségletekre visszavezetni. Annál is inkább, mivel az oktatási rendszer ez idő tájt nem jelent meg problémaként a közvéleményben: az Eurobarometer felmérés adatai szerint 2009-ben és 2010-ben csak az állampolgárok elenyésző része (2-3%-a) jelölte meg az oktatást az országot érintő két legfontosabb probléma között.<sup>10</sup>

Ahogy a nagy horderejű változások általában, természetesen a közoktatás reformjának napirendre kerülése is bizonytalanságot keltett a reformok által érintettekben.

<sup>6</sup> Evangelikus.hu, 2010. június 25. Nem akarunk tantervi diktatúrát – interjú Hoffmann Rózsaival. [https://archiv.evangelikus.hu/lapszemle\\_2009-2011/nem-akarunk-tantervi-diktaturat-2013-interju-hoffmann-rozsaival/?searchterm=None](https://archiv.evangelikus.hu/lapszemle_2009-2011/nem-akarunk-tantervi-diktaturat-2013-interju-hoffmann-rozsaival/?searchterm=None) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>7</sup> Népszabadság, 2010. június 26. A középosztálynak és a leszakadóknak is kedveznünk kell. [http://nol.hu/belfold/20100626-a\\_kozeosztalynak\\_es\\_a\\_leszakadoknak\\_is\\_kedveznunk\\_kell-716771](http://nol.hu/belfold/20100626-a_kozeosztalynak_es_a_leszakadoknak_is_kedveznunk_kell-716771) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>8</sup> 24.hu, 2010. augusztus 17. Hoffmann Rózsa: keményebb munkára fogjuk a diákokat. [https://24.hu/belfold/2010/08/17/hoffmann\\_rozsa\\_kemenyebb\\_munkara\\_fogjuk/](https://24.hu/belfold/2010/08/17/hoffmann_rozsa_kemenyebb_munkara_fogjuk/) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>9</sup> szegedma.hu, 2011. szeptember 6. Hoffmann: főszabályként állami fenntartásba kerülnek az iskolák. <https://szegedma.hu/2011/09/hoffmann-foszabalykent-allami-fenntartasba-kerulnek-az-iskolak> [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>10</sup> A felmérésben arra kérdeznék rá, hogy mit tart a válaszadó az országot érintő két legfontosabb problémának.

Az oktatásirányítás ugyanakkor nemhogy semmit nem tett annak érdekében, hogy az érintetteknek a status quo várható megbomlásából fakadó bizonytalanságát enyhíteni próbálja, hanem még hozzájárult annak fokozódásához. Kezdetben részint azzal, hogy a reform horderejéhez mérten szokatlanul rövid időt irányzott elő a közpolitikai beavatkozásra, részint pedig azzal, hogy nem állt elő világos és egyértelmű célokkal. A kormányzati kommunikációt tanulmányozva megfigyelhető, hogy abban a közpolitikai beavatkozás céljai helyett csak konkrét intézkedések szerepeltek. (Vö. *Gajdusček–Hajnal 2010: 57.*) A nyilatkozatok egyúttal azt is sejtetik, hogy ez idő tájt a célok maguk a döntéshozók előtt sem voltak világosak, a „hibás, de könnyen megváltoztatható elemek korrekcióján” túlra nagy valószínűséggel maguk sem láttak. Vagy ahogyan *Radó (2014)* egyik írásában megállapítja: úgy tűnik, az oktatásirányítás a ciklus elején semmiféle koherens stratégiával nem rendelkezett. Egy kicsit más megközelítésben azt is mondhatnánk: a közpolitikai beavatkozással nem is valamilyen problémát kívántak megoldani, hanem a közoktatás rendszerével kapcsolatos beszédmód és közhangulat, vagyis a probléma társadalmi reprezentációjának átforgalmazására törekedtek (vö. *Rosen 2009*; idézi *Berényi 2016*). Úgy kezdődött el tehát egy nagy horderejű közpolitikai reform, hogy arról a napirendre kerülése tájékán nem sokkal többet lehetett tudni, minthogy az a fennálló status quo radikális megváltoztatását eredményezi.

### *A közoktatási törvény koncepciójának megalkotása*

Nézzük meg részleteiben is az új közoktatási törvény koncepciójának (a továbbiakban: koncepció) kidolgozását, illetve annak körülményeit! Ahogyan az a sajtóban több ízben is megjelent, a koncepció készítése a nyilvánosságot kizárva, meg nem nevezett szakértőkkel folyt.<sup>11</sup> Az oktatásért felelős államtitkár a vele készített interjúkban rendre megkerülte azokat a kérdéseket, amelyek a koncepció készítőinek kilétére vonatkoztak, és a neveket egy hírportál külön kérésére sem adták ki.<sup>12</sup> A sajtóban ugyanakkor napvilágot látott, hogy a bevont pedagógusok, szakemberek szinte kizárólag egyházi iskolai háttérűek voltak. A nyilvánosság kerülése mellett így az is gyengítette a reform iránti bizalmat, hogy a Hoffmann-bizottságokba csak a szakmabeliek egy szűk, ideológiai alapon rekrutált körét hívták meg. Emellett, ahogyan – a szintén a nyilvánosságtól elzártan készülő felsőoktatási koncepcióval összefüggésben – *Polónyi István (2011)* rámutatott: a nyilvánosság kizárása a koncepciót megalapozó munka hiányát is jelezte.

Hamar világossá vált az is, hogy az államtitkárság csak a kész koncepció részleteit illetően kíván társadalmi egyeztetést kezdeményezni, stratégiai kérdésekben nem.<sup>13</sup> A koncepció egy változata 2010 novemberében kiszivárgott, aminek kapcsán az államtitkár így nyilatkozott: „Amikor majd a miniszteri értekezlet jóváhagyja a tervezetet, sajtótájékoztatón

<sup>11</sup> Erről lásd pl.: *hvg.hu*, 2016. december 19. „Hagyjuk a számokat, Zolikám!” – Ötéves Hoffmann Rózsa jövőellenes műve. [https://hvg.hu/itthon/20161219\\_ot\\_eves\\_hoffmann\\_rozsa\\_kozoktatasi\\_torveny\\_pokorni\\_zoltan\\_pisafelmeres\\_oktatas\\_iskola](https://hvg.hu/itthon/20161219_ot_eves_hoffmann_rozsa_kozoktatasi_torveny_pokorni_zoltan_pisafelmeres_oktatas_iskola) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>12</sup> Lásd pl.: *24.hu*, 2010. szeptember 7. Nemzeti együttműködés a Fidesz nélkül. [https://24.hu/belfold/2010/09/07/nemzeti\\_egyuttmukodes\\_fidesz\\_nelkul/](https://24.hu/belfold/2010/09/07/nemzeti_egyuttmukodes_fidesz_nelkul/) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>13</sup> Jól tetten érhető ebben az a hazai felfogás, amelyben a közpolitika-alkotás mint jogalkotási folyamat teteleződik (erről lásd *Gajdusček–Hajnal 2010*).

hozzuk nyilvánosságra. Addig nem kívánunk sem nyilatkozni, sem vitatkozni a közoktatási törvényről. Az érdemi vita ugyanis csak a végleges anyagról kezdődhet.”<sup>14</sup>

A nyilvánosság kirekesztése a közpolitikai ciklus későbbi szakaszában is folytatódott. 2011. október végén megjelent a sajtóban, hogy a kormány által elfogadott köznevelési törvényhez kapcsolódik egy nem nyilvános, 40 oldalas háttér tanulmány, amely többek között pedagógus elbocsátásokat, a tanárok munkaterhének növelését, iskolabezárásokat vetített előre.<sup>15</sup> Az oktatási államtitkár először közleményben cáfolta, hogy létezne ilyen dokumentum. Később helyette egy oktatásbizottsági ülésen kénytelen-kelletlen elismerte a létezését, beleértve az abban foglalt – az Ecostat által készített – prognózist is.<sup>16</sup>

A közoktatási reform váratlan közpolitikai napirendre kerülése által okozott bizonytalanságot a bizalmat gyengítő lépések sora követte: a színpad mögött, a nyilvánosságot kizárva készülő koncepció, a célok körüli bizonytalanság, az előkészítetlenségre és átgondolatlanságra utaló jelek, a társadalmi egyeztetésnek a kész koncepció véleményezésére való szűkítése, majd végül az a sikertelen – és a döntéshozók szavahihetőségét erősen megkérdőjelező – próbálkozás, amellyel az államtitkár a reform várható hatásait igyekezett az érintettek elől eltitkolni. Márpedig, ahogyan fentebb is említettük, nem várható az érintettek részéről a bizalom megelőlegezése, amennyiben a döntéshozók nem tisztáznak olyan érzékeny kérdéseket, mint amilyenek a reformok elosztási hatásai (*OECD 2015: 155*). Azt mondhatjuk tehát, hogy a közpolitikai folyamat a bizalmat megalapozó mindkét elem, tehát a kompetencia felmutatása és a méltányos eljárás mint a közjó képviselője tekintetében is gyengén teljesített.

### *A társadalmi szereplők reakciói és a törvény elfogadása*

A közoktatási reform társadalmi egyeztetésének megvalósulását illetően élesen eltér az oktatásirányítás és a reform által érintett különböző érdekcsoportok megítélése. Az oktatási államtitkárság szerint a reform terveit komoly szakmai egyeztetés előzte meg. Egy 2011-es interjúban az államtitkár így nyilatkozott ezzel összefüggésben: „Nevéből adódóan a koncepció első verzióját vitairatnak szántuk, és mivel valós konzultációra törekedtünk, ezért az alapelgondolásainkkal megegyező, pontosító, megfontolásra érdemes szakmai javaslatok jelentős részét beépítettük a tervzetbe.”<sup>17</sup>

A Budapest Intézet stakeholder-kutatása (2013) – melynek keretében 2012. december és 2013. február között 27 interjú készült<sup>18</sup> – ugyanakkor azt találta, hogy 2010 és 2013 között az érdekelteket nem vonták be a döntéshozatalba, vagy ezt legfeljebb csak lát-

<sup>14</sup> nemzetiforum.hu, 2010. november 22. „Még kézzelfogható volt az ellenséges hangulat” – interjú Hoffmann Rózsával. <http://www.nemzetiforum.hu/index.php?id=meg-kezzelfogható-volt-az-ellenséges-hangulat-interjú-hoffmann-rozsával> [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>15</sup> 24.hu, 2011. október 27. A Hoffmann-terv titkos részei. <https://24.hu/belfold/2011/10/27/a-hoffmann-terv-titkos-reszei/> [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>16</sup> 24.hu, 2011. november 5. Beismerték Hoffmann hazugságát. <https://24.hu/belfold/2011/11/05/beismertek-hoffmann-hazugsagat/> [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>17</sup> eduline.hu, 2011. április 6. „A lógást nem fogja finanszírozni az állam” – interjú Hoffmann Rózsával. [http://eduline.hu/felsooktatás/2011/4/6/20110405\\_hoffmann\\_rozsa\\_felsooktatás\\_interjú](http://eduline.hu/felsooktatás/2011/4/6/20110405_hoffmann_rozsa_felsooktatás_interjú) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>18</sup> Az interjúalanyokat a kutatásban úgy választották ki, hogy azok az oktatáspolitikai stakeholderek minél több csoportját lefedjék (a pedagógusok csoportján kívül).

szatra tették. Ebben azonos állásponton voltak a reformot ellenző és az azt támogató *stakeholderek* is. Érdemes azt is megjegyezni, hogy a fentebbi interjúrészlet – még ha nem is szándékoltan – maga is sejteti, hogy az oktatásirányítás felfogásában a konzultáció valójában nem több mint a szakmai lektorálásban való részvétel lehetősége.

Az intézményvezetők látszatbevonását jól példázza az a – tudományos megalapozottságot teljesen nélkülöző – kérdőíves felmérés is, melyet az oktatásirányítás végzett 2011 tavaszán a közoktatási intézmények vezetőinek körében a reform intézkedéseivel összefüggésben, és amelynek keretében az intézményvezetőknek másfél nap állt a rendelkezésükre, hogy emailben válaszoljanak a kérdésekre. A „konzultációnak” ezt a módját kifogással illették a pedagógusok szakszervezetei, és az öt ágazati szakszervezet a valódi egyeztetések kikényszerítésére közös demonstrációt helyezett kilátásba.<sup>19</sup> Ezt követően, 2011. május végén sor került egy egyeztetésre az államtitkár és a PSZ elnöke között, de Galló Istvánné a konzultációt követően is úgy vélte, hivatalos egyeztetés és nyilvánosságra hozott dokumentumok híján a tanárok bizonytalanságban élnek, ezért a tüntetést nem fújták le.<sup>20</sup>

2011. október 12-én a kormány nyilvánosságra hozta a nemzeti köznevelésről szóló törvény véglegesnek szánt szövegét, melyet október 25-ig lehetett véleményezni. Egy nappal rá lemondott az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) elnöke. Távozását – tartalmi okok mellett – azzal indokolta, hogy a törvény szövegváltozata előbb került a nyilvánosság, mint az OKNT elé, vagyis a tanács nem élhetett a – még hatályos közoktatási törvényben biztosított – véleményezési jogával.<sup>21</sup> (Az akkor még hatályos korábbi közoktatási törvény értelmében az OKNT a közoktatásért felelős miniszter legfőbb tanácsadó és konzultatív testülete.)

Jól jelzi a társadalmi párbeszéd intézményi kereteinek lebontását, hogy – szemben a korábbi közoktatási törvénnyel, amely részletesen szolt az OKNT és a Közoktatás-politikai Tanács (KT) összetételéről és feladatairól – az új köznevelési törvénybe egyetlen ilyen szövegrész sem került be (*Bajomi–Csákó 2017: 530*). A törvény elfogadásával egy időben megszűnt a Közoktatás-politikai Tanács, és a közvélemény számára láthatatlanná vált az OKNT (*ibid. 531*). A kormány lényegében mindhárom alapvető konzultációs mechanizmust felszámolta: a különböző érdekcsoportokkal folytatott konzultációt, a szakmai szervezetekkel folytatott konzultációt és a szakszervezetekkel folytatott tripartit érdekegyeztetést (*Radó 2014*). A konzultációs mechanizmusok leépítése egyúttal a nyilvánosságot is kiszűrte az oktatáspolitikai gyakorlatból (*Radó 2014*).

Ebben az időszakban több civil szerveződés is létrejött, hogy a törvénytervezet elleni tiltakozását kifejezze. Közülük is kiemelendő, hogy 2011 novemberében – pedagógusok, egyetemi oktatók, kutatók, szülők, tanulók részvételével – megalakult a Hálózat a Tanszabadságért (HAT) nevű társaság, mely alapító nyilatkozatában leszögezi: „*elfogad-*

<sup>19</sup> hvg.hu, 2011. május 11. Röpdpolgozat. [https://hvg.hu/hetilap/2011.19/201119\\_ropdolgozat](https://hvg.hu/hetilap/2011.19/201119_ropdolgozat) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>20</sup> eduline.hu, 2011. május 30. Visszavonulót fújt Hoffmann: egyeztettek a Pedagógusok Szakszervezetével. [http://eduline.hu/kozoktatasi/2011/5/30/20110530\\_pedagogusok\\_szakszervezete\\_egyeztetes#utm\\_source=hirkereso&utm\\_medium=listing&utm\\_campaign=hirkereso\\_2011\\_5\\_30](http://eduline.hu/kozoktatasi/2011/5/30/20110530_pedagogusok_szakszervezete_egyeztetes#utm_source=hirkereso&utm_medium=listing&utm_campaign=hirkereso_2011_5_30) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>21</sup> Magyar Narancs, 2011. október 20. A pedagógia válasza – Loránd Ferenc, az Országos Köznevelési Tanács lemondott elnöke. [https://m.magynarancs.hu/belpol/a\\_pedagogia\\_valasza\\_-\\_lorand\\_ferenc\\_az\\_oroszagos\\_koznevelesi\\_tanacs\\_lemondott\\_elnoke-77143](https://m.magynarancs.hu/belpol/a_pedagogia_valasza_-_lorand_ferenc_az_oroszagos_koznevelesi_tanacs_lemondott_elnoke-77143) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

hatalatlannak tartjuk azt, amilyen tartalommal és amilyen eljárásban – a szakmai, a szakmai érdekképviselési és civil vélemények, valamint az előzetesen bejelentett véleményezési határidők figyelmen kívül hagyásával – a nemzeti köznevelésről szóló törvény tervezetét előkészítették”.<sup>22</sup> Tanulmányos, ahogyan egy szülőket tömörítő csoport, a Szülői Hálózat alapítója egy interjúban összefoglalta az érdekképviselés lehetőségeit: „Nem tudhattuk, hogy az államtitkárság, meg sem várva a szakmai vélemények beérkezésének határidejét, már keresztülveri a kormányülésen a tervezetet. Nekünk, ird és mondd, összesen volt húsz napunk arra, hogy 1. megalakuljunk, 2. eldöntsük, hogy reagálunk az eseményekre, 3. kitaláljuk a reakciók mékintjét, 4. megszervezzük az eseményeket.”<sup>23</sup>

Az érintett csoportok reakciói egyrészt világosan jelzik a közoktatási változtatások iránti bizalmatlanságukat, másrészt logikus következményei ennek: a bizalom hiányában megvonták támogatásukat a reformtól, és aktívan tiltakoztak ellene.

### *A közoktatási reform megvalósítása*

A bizalom mint legitimációs indikátor előre jelzi a döntések végrehajtásának támogatottságát és az abban való együttműködésre való hajlandóságot is (Boda 2016). Láttuk ugyanakkor, hogy a közoktatási törvény 2011. decemberi elfogadásáig az oktatásirányítás iránti bizalom az érdekeltek szinte minden csoportjában megingott. Ebben a bizalomhiányos környezetben kezdődhetett meg az új köznevelési törvény implementációja. Ahogyan azt borítékolni is lehetett, a megvalósítás több szempontból is a lehetséges határait feszegette. Ennek egyik nyilvánvaló oka az oktatási rendszert érintő intézkedések példátlanul nagy száma volt. Radó (2014) szerint 2013-ban az oktatási szektorban több mint negyven rendszerszintű változtatást indítottak el, miközben „egy jól szervezett, bejáratódott politika koordinációs és konzultációs mechanizmusokat működtető, az implementációt jól szolgáló professzionális intézményrendszerrel rendelkező kormányzat – ha birtokában van a szükséges pénzügyi erőforrásoknak – két-három nagyobb szabású rendszerszintű változtatást képes menedzselni”. Ezek a feltételek azonban Magyarországon távolról sem voltak biztosítva. Egyfelől, a példátlan mennyiségű változás részleteiben nem volt kidolgozva, megvalósításuk módja sem volt kitalálva, illetve nem történtek meg az ahhoz szükséges előkészületek. Másfelől, nem álltak rendelkezésre a végrehajtáshoz szükséges pénzügyi források sem. Ezt jól jelzi, hogy 2012 októberében a közoktatás átalakításához szükséges pénzügyi háttér hiányára hivatkozva felmentését kérte a közoktatási helyettes államtitkár (amit az emberi erőforrások minisztere nem fogadott el, így arra csak hónapokkal később kerülhetett sor). „Az ország jelenlegi állapotában alázattal kell azonban tudomásul vennem, hogy a köznevelési rendszer átalakításának pénzügyi háttere, amely természetesen nem egyszerűen pedagógusbér-emelést jelent, egyelőre nem áll rendelkezésre. Mindez ebben a pillanatban egyúttal az általunk előkészített oktatási reformok bevezethetőségét is megkérdőjelezi” – áll a helyettes államtitkár lemondásának írásos indoklásában.<sup>24</sup> Harmadrészt, az is nyilvánvaló, hogy „jól szervezett, bejáratódott politika koordinációs és konzultációs mechanizmusokat működtető” kormány-

<sup>22</sup> <http://www.tanszabadsag.hu/blog/alapito-nyilatkozat-teljes/> [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>23</sup> koloknet.hu, 2011. december 9. „Fogadóóra” a Kossuth téren. <http://m.koloknet.hu/iskola/pedagogus/oktataspolitika/fogadoora-a-kossuth-teren/> [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>24</sup> Népszabadság, 2012. október 18. Lemondott Gloviczki Zoltán, főnöke, Hoffmann Rózsa marad. [http://nol.hu/belfold/20121018-berharc\\_jon\\_\\_gloviczki\\_megy-1340269](http://nol.hu/belfold/20121018-berharc_jon__gloviczki_megy-1340269) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

zatról sem beszélhetünk. Jól példázza ezt, hogy 2012. október 19-én – az Országos Közszolgálati Érdekegyeztető Tanács (OKÉT) ülését követően – sztrájkbizottságot alakítottak a közoktatásban működő ágazati szakszervezetek. A lépést a tanári béremelések 2013 szeptemberéről 2014 januárjára halasztása, és az ezzel párhuzamosan megemelt kötelező óraszámmal indokolták. A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének (PDSZ) elnöke azt a követelést fogalmazta meg, hogy *„január 1-jétől 20 százalékkal emeljék a közszféra minden dolgozójának bérét, illetve függeszték fel az iskolák január 1-jétől tervezett állami átvételét”*. Egyúttal arra is felszólította a kormányzatot, hogy ne hozzanak olyan döntéseket, amelyeket nem egyeztettek minden oldallal, *„nemcsak a hozzájuk közel álló szakmai szervezetekkel [...], hanem hallgassák meg [...] azoknak a véleményét is, akiknek esetleg az általuk előterjesztettel szemben ellenkező véleményük van”*. A PSZ elnöke arra mutatott rá, hogy *„a közoktatás átalakításának nem csak a pedagógusok lesznek a szenvedő alanyai, a következmények a gyerekeket és a szülőket is hátrányosan fogják érinteni.”*<sup>25</sup> A helyzet eszkalálódásában szerepet játszott az a körülmény, hogy egy kormánydokumentum tanúsága szerint maga a kormány ajánlotta fel az EU-nak a béremelésekkel is járó pedagógus-életpályamodell 2014-re halasztását, miközben az oktatásirányítás továbbra is hiteltette a tanárokat annak 2013-as bevezetésével. A fenti interjúrészek az oktatásirányításba vetett bizalom olyan fokú eróziójáról árulkodnak, amely már önmagában is veszélyt jelent a reform megvalósítására.

A cikkben nem tekintjük célunknak a közoktatási reform implementációjának végigkísérését, így a továbbiakban csak egy-két olyan sajátosságot emelünk ki, ami már a folyamat kezdeti szakaszában is megfigyelhető volt. A megvalósítás során jellemző volt az intézkedések elhalasztott végrehajtása, a feltételek tekintetében kompromisszumokkal terhelt végrehajtás (illetve kiskapuk biztosítása), de ugyanígy az utólagos korrekció, kiigazítás is. Az elhalasztott végrehajtásra példa a már említett pedagógusbér-emelés mellett a hároméves kortól kötelező óvodáztatás bevezetése, ami a megfelelő feltételek híján 2014 ősz helyett csak egy évvel később léphetett hatályba. Kompromisszumos volt a mindennapos testnevelés felmentő rendszerben történő bevezetése, miután az iskolák jelentős részében a megfelelő infrastrukturális feltételek hiánya miatt iskolai folyosókon vagy az utcán tartott testnevelésórákban valósult meg. 2013 májusában aztán jött egy kiskapu a mindennapos testnevelés elkerülésére. Végül, az utólagos korrekciókat és kiigazításokat jól példázza az iskolák államosítása. Ez csak később került be a közoktatási reform intézkedései közé (2012-ben szavazták meg), és miután hamarosan bebizonyosodott a működésképtelensége, 2016-ban már be is jelentették a centralizáció mértékét némileg csökkentő terveket. Már ez a néhány példa is jól illusztrálja, hogy az oktatásirányítás számos esetben kényszerült az intézkedések módosítására vagy visszavonására, ami kérdésessé tette, hogy birtokában van a reform lebonyolításához szükséges kompetenciáknak.

Az átalakuló közoktatási rendszer iránti bizalom eróziója mára egyre nyilvánvalóbb módon látszik. Az implementáció kezdete óta eltelt utóbbi években ezt már korántsem csak az oktatási rendszerrel kapcsolatos folyamatos megmozdulások, tiltakozások jelzik, amilyen például a miskolci Herman Ottó Gimnázium tanárainak nyílt levele nyomán kibontakozott tanármozgalom.<sup>26</sup> Az állami oktatási rendszerrel való egyre fokozódó elége-

<sup>25</sup> Pedagógusok lapja, 2012/11. Megalakult a sztrájkbizottság, a pedagógusoknak elégük lett. [https://www.pedagogusok.hu/userfiles/letoltheto\\_szamok/PL-2012-11.pdf](https://www.pedagogusok.hu/userfiles/letoltheto_szamok/PL-2012-11.pdf) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>26</sup> Ezekről lásd Bajomi–Csákó 2017.

detlenséget újabban már a kritikus méreteket öltő – mára több mint 4 ezer fős – pedagógushiány is visszatükrözi. Emellett annak is vannak egyértelmű jelei, hogy a szülők egyre nagyobb számban viszik gyerekeiket magán- vagy alapítványi iskolákba. Az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének elnöke szerint sok szülő egyszerűen azért vált, mert a központi kerettanterv kötelező jellegével és minőségével nem ért egyet.<sup>27</sup> (Az alternatív tanrenddel működő iskoláknak ugyanis törvény adta joguk van arra, hogy a központi kerettantervtől eltérően oktassák a gyerekeket.) Ezek az újabban megfigyelhető jelenségek – szemben a korábbi tiltakozó megmozdulásokkal – már a „kivonulás” stratégiájának a megnyilvánulásai (vö. *Hirschman 1995*).

### Az oktatási színvonal állampolgári megítélése

A bizalom csökkenésével párhuzamosan – nem meglepő módon – romlott az oktatás színvonalának állampolgári megítélése is, amint azt például a TÁRKI felmérései is mutatják. Míg 2009-ben a megkérdezettek 11%-a szerint volt rossz vagy nagyon rossz az oktatás színvonala, addig 2012-ben ez az arány 20%-ra emelkedett. Ezzel szemben az oktatás minőségét közepesre értékelők aránya 53%-ról 44%-ra csökkent, a színvonalat jónak vagy nagyon jónak tartók tábora pedig ugyanakkora maradt (*Lannert 2012*). Látható, hogy az oktatás minőségének megítélése már a reform elfogadását követően, de még az implementáció folyamatát megelőzően kedvezőtlenebbé vált. Noha erre vonatkozóan újabb adatok nem állnak rendelkezésünkre, más felmérések alapján a vélemények további romlását valószínűsíthetjük. Az Eurobarometer újabb hullámai például arról árulkodnak, hogy az oktatási rendszer egyre több állampolgár szemében jelenik meg mint megoldásra váró probléma. A kérdőív fentebb már idézett kérdésére adott válaszokból egyértelműen látszik, hogy 2014-től kezdődően felmérésről felmérésre<sup>28</sup> nőtt azoknak az aránya, akik az oktatási rendszert a két legfontosabb probléma között említik, amellyel az ország jelenleg szembenéz (az adatsorban 2016-ban ugrik meg ez az arány). Miközben – ahogy fentebb már utaltunk rá – 2009-10-ben még a kérdezettek 2-3%-a választotta be az oktatást a legfontosabb problémák közé, addig 2018-ban már 13%-uk.

Az oktatási rendszerrel kapcsolatos állampolgári vélemények kedvezőtlen alakulása egyébként egybecseng azzal, amit a közoktatás minőségét leíró objektív mutatók (mint például a középfokú oktatásból lemorzsolódott tanulók aránya), vagy az OECD PISA felméréseinek adatai jeleznek. Ezeknek a részletes bemutatásával e cikk keretei között nem áll módunkban foglalkozni, ám azt megemlítjük, hogy a 15 éves tanulók teljesítménypontszámai egyértelműen romló tendenciát mutatnak. Ez ugyan már 2009-től kezdve megfigyelhető volt mindhárom tárgyból, de a további esés következtében szövegértésből és természettudományból a teljesítménypontszámok 2015-ben üttörték meg az eddigi legalacsonyabb szintet (matematikából ez már korábban, 2012-ben bekövetkezett).

<sup>27</sup> [https://index.hu/belfold/2015/11/25/nem\\_kell\\_nekik\\_az\\_allami\\_iskola/](https://index.hu/belfold/2015/11/25/nem_kell_nekik_az_allami_iskola/) [Letöltve: 2018. 10. 31.]

<sup>28</sup> A felmérést többnyire évente kétszer végzik.

## Összegzés

Ahogy fentebb láttuk, az oktatási rendszer iránti bizalom a közoktatási reform elfogadását követően – a GWP adatai szerint 2012-től – erősen gyengülni látszik, ami megmutatkozik részint a különböző érdekelt csoportok tiltakozásában, részint pedig az utóbbi időket tekintve bizonyos, kivonulásként értelmezhető jelenségekben is (lásd pl. alternatív iskolák választása, tanárhiány). A bizalom eróziójához hozzájárulhatott a rendszer megújítását célzó közpolitikai folyamat maga – miután annak során megkérdőjeleződött mind az eljárás méltányossága, mind pedig a közpolitikai szereplők kompetenciája. Az eljárás méltányossága már a közpolitikai folyamat elején kérdésessé vált azzal, hogy az oktatásirányítás láthatólag nem törekedett a reformmal kapcsolatos bizonytalanság csökkentésére, a közpolitikai folyamat átláthatóságának megteremtésére (beleértve a várható hatások körüli titkolózást) és az érdekelték részvételének előmozdítására. A közpolitikai aktorok kompetenciája iránti bizalmat gyengíthette a célok világos megjelölésének hiánya, ami egyúttal az átgondolatlanság és előkészítetlenség képzetét kelthette az érdekeltekben. Az oktatásirányítás kompetenciája iránti bizalmat mindazonáltal az implementáció anomáliái (lásd pl. kiskapuk, korrekciók) kezdhették ki legerőteljesebben. Végül, a bizalomvesztésben a közpolitikai folyamat mellett szerepet játszhatott a közoktatás színvonalának (mint a közpolitikai folyamat kimenetének) kedvezőtlenebbé váló állampolgári megítélése is.

## IRODALOM

- BAJOMI I. & CSÁKÓ M. (2017) Fórumok és tiltakozómozgalmak a közoktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 4. pp. 528–539.
- BARBER, B. (1983) *The Logic and Limit of Trust*. New Jersey, Rutgers University Press.
- BERÉNYI E. (2016) Az autonómiától a szelekcióig. A közpolitika mint a szociológia tárgya. *Iskolakultúra*, Vol. 26. No. 9. pp. 3–22.
- BODA Zs. (2013) *Legitimitás, bizalom, együttműködés: kollektív cselekvés a politikában*. Budapest, Argumentum.
- BODA Zs. (2016) Intézményi bizalom és a közpolitikák eredményessége. In: Boda Zs. (ed.) *Bizalom és közpolitika. Jobban működnek-e az intézmények, ha bíznak bennük?* Budapest, Argumentum – MTA TK PTI. pp. 7–23.
- BOUCKAERT, G. (2012) Trust and Public Administration. *Administration*, Vol. 60. No. 1. pp. 91–115.
- Budapest Intézet (2013) *Jelentés az Oktatáspolitikai Stakeholder-kutatásról*. Budapest, 2016. március 6.
- CERNA, L. (2014) Trust: What It is and Why It Matters for Governance and Education. *OECD Education Working Papers*, No. 108. OECD Publishing.
- DASGUPTA, P. (1988) Trust as a Commodity. In: D. Gambetta (ed.) *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*. New York, Basil Blackwell. pp. 49–72.
- FAZEKAS, M. & BURNS, T. (2012) Exploring the Complex Interaction between Governance and Knowledge in Education. *OECD Education Working Papers*, No. 67. OECD Publishing, Paris.



- FORD, J. & FORD, L. (1995) The Role of Conversations in Producing Intentional Change in Organisations. *The Academy of Management Review*, Vol. 20. No. 3. pp. 541–570.
- GAJDUSCHEK Gy. & Hajnal Gy. (2010) *Közpolitika. A gyakorlat elmélete és az elmélet gyakorlata*. Budapest, HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft.
- GAMBETTA, D. (1988) Can We Trust Trust? In: D. Gambetta (ed.) *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*. New York, Basil Blackwell. pp. 213–237.
- GYÖRFFY D. (2012) *Institutional Trust and Economic Policy: Lessons from the History of the Euro*. Budapest, Central European University Press.
- HALÁSZ G. (2006) Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kibívására. <http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf> [Letöltve: 2018. 10. 31.]
- HETHERINGTON, M. (2005) *Why Trust Matters: Declining Political Trust and the Demise of American Liberalism*. Princeton (NJ), Princeton University Press.
- HIRSCHMAN, A. O. (1995) *Kivonulás, tiltakozás, hűség*. Budapest, Osiris.
- LANNERT J. (2012) TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében. (a 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése).
- LUHMANN, N. (1988) Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives. In: D. Gambetta (ed.) *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*. New York–Oxford, Basil Blackwell. pp. 94–107.
- Nemzeti Együttműködés (2010) A Nemzeti Együttműködés Programja – munka, otthon, család, egészség, rend.
- NEUMANN E. (2013) Politika a padosrok között. In: Berényi, E., Erőss G. & Neumann E. (eds), *Tudás és politika. A közpolitika-alkotás gyakorlata*. Budapest, L'Harmattan.
- OECD (2013) *Trust in Government. Assessing the Evidence, Understanding the Policies*. 47th Session of the Public Governance Committee. 25–26 April 2013. OECD Conference Centre Paris, France.
- OECD (2013a): *Government at a Glance 2013*. Paris, OECD Publishing.
- OECD (2016) *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*. Paris, OECD Publishing.
- POLÓNYSI I. (2011) Szép új világ a felsőoktatásban? [https://hazaeshaladas.blog.hu/2011/10/27/szep\\_uj\\_vilag\\_a\\_felsooktatásban](https://hazaeshaladas.blog.hu/2011/10/27/szep_uj_vilag_a_felsooktatásban) [Letöltve: 2018. 10. 31.]
- PURANAM, P. & VANNESTE, B. (2009) Trust and Governance: Untangling a Tangled Web. *Academy of Management Review*, Vol. 34. No. 1. pp. 11–31.
- RADÓ P. (2014) A nemzeti együttműködés közoktatási rendszere és a PISA mérések. *Beszélő Online* 2014. február 3. <http://beszelo.c3.hu/onlinecikk/a-nemzeti-egyuttmukodes-kozoktatasi-rendszere-es-a-pisa-meresek> [Letöltve: 2018. 10. 31.]
- ROSEN, L. (2009) Rhetoric and Symbolic Action in the Policy Process. In: G. Sykes, B. Schneider & D. N. Plank (eds) *Handbook of Educational Policy Research*. New York, Routledge. pp. 267–285.
- SMITH, K. B., LARIMER, C. W., LITTVAY, L. & HIBBING, J. R. (2007) Evolutionary Theory and Political Leadership: Why Certain People Do Not Trust Decision Makers. *The Journal of Politics*, Vol. 69. No. 2. pp. 285–299.
- SNYDER, S. (2013) The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory. *OECD Education Working Papers*, No. 96. OECD Publishing, Paris.
- Szárny és teher (2009) Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag.
- Szél Kálmán Terv – Összefogás az adósság ellen, 2011. március 1.

- TYLER, T. R. (1990) *Why People Obey the Law*. New Haven, Yale University Press.
- VAN DER SCHEE, E. et al. (2007) Public Trust in Health Care: A Comparison of Germany, the Netherlands, and England and Wales. *Health Policy*, Vol. 81. No. 1. pp. 56–67.
- WARREN, M. (1999) Democratic Theory and Trust. In: M. Warren (ed.) *Democracy and Trust*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 310–345.
- Zöld könyv (2008) *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért*. FAZEKAS K., KÖLLŐ J. & VARGA J. (eds) Budapest, ECOSTAT.

# ÖNKORMÁNYZATI BIZALOM ÉS A KOOPERATÍV KÖZSZOLGÁLTATÁSOK ELMÉLETE

KATONA MÁRTON\* – ROSTA MIKLÓS

Budapesti Corvinus Egyetem, Összehasonlító és Intézményi Gazdaságtan Tanszék

A közpolitika és a bizalom kapcsolatának vizsgálata talán napjaink egyik legaktuálisabb kérdése, mind az akadémia, mind a politika területén. Tanulmányunkban<sup>1</sup> arra vállalkozunk, hogy a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján áttekintjük az intézményi bizalom, különösképp a politikai intézményekbe vetett bizalom főbb magyarázó tényezőit. Ezt követően bemutatjuk a kooperatív közszolgáltatások elmélet főbb elemeit és ez alapján megvizsgáljuk, hogy az elmélet mennyiben járulhat hozzá az önkormányzatokba vetett bizalom növekedéséhez. Úgy találtuk, hogy az elmélet megvalósítása esetében az állampolgári részvétel erősítése és a közszolgáltatások minőségének javítása, ami elsődlegesen javíthatja az önkormányzatokba vetett bizalmat.

**Kulcsszavak:** kooperatív közszolgáltatások, politikai bizalom, önkormányzati bizalom

The relationship between public policy and trust is one of the most current issues both in academia and politics. In our study based on national and international literature we scrutinize the main explanatory factors of institutional trust, especially the trust in political institutions. We present the main elements of the coproduction theory and we examine how the theory can contribute to increasing confidence in local governments. It has been found that through strengthening citizen participation and improving the quality of public services the confidence in local governments could increase.

**Keywords:** coproduction, political trust, trust in local governments

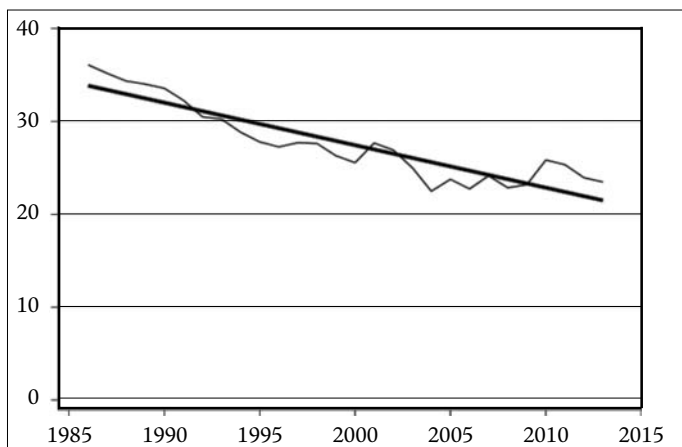
---

\* Levelező szerző: Katona Márton, egyetemi tanársegéd, Budapesti Corvinus Egyetem, Összehasonlító és Intézményi Gazdaságtan Tanszék, 1093 Budapest, Fővám tér 8. E-mail: marton.katona@uni-corvinus.hu

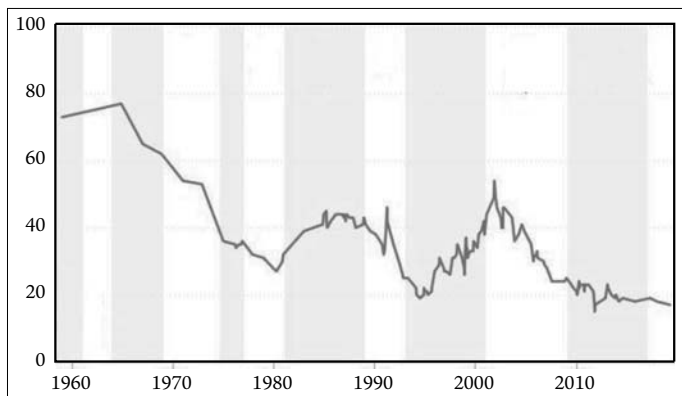
<sup>1</sup> A kiadvány/publikáció a Széchenyi 2020 program által az EFOP-3.6.1-16-2016-00013 „Intelligens szakosodást szolgáló intézményi fejlesztések a Budapesti Corvinus Egyetem székesfehérvári Campusán” című uniós projekt keretében készült.

## Bevezetés

A legtöbb fejlett demokráciában – eltérő mértékben – a kormányzatba és a politikai intézményekbe vetett bizalom csökkenése volt megfigyelhető az elmúlt évtizedekben (K. Blind 2007).



1. ábra: A kormányba vetett bizalom Nagy-Britanniában (Forrás: Jemmings et al. 2015: 16)



2. ábra: A kormányba vetett bizalom az Egyesült Államokban (Forrás: Pew Research Center 2019)

Az 1. és 2. ábrán szemléltetésképpen Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban készült felmérések eredményeit mutatjuk. Nem véletlen, hogy az intézményi bizalom a politikatudománnyal, a szociológiával (Kontler–Somos 2017) és a közgazdaságtudománnyal foglalkozó tudósok körében is egyre népszerűbb témává vált. A jelenség pontos leírása, valamint az okok feltárása kifinomultabb módszereket és a valósághoz jobban illeszkedő elméleteket követelt a kutatóktól. Ennek során a figyelem középpontjába ke-

rült, hogy mely tényezők azok, amelyek befolyásolják az állampolgárok politikai rendszerbe vetett bizalmát (*Lidström 2008*).<sup>2</sup>

Habár a demokrácia és bizalom pozitív kapcsolatával, illetve a bizalom társadalomban betöltött szerepével már Thomas Hobbes és John Locke is foglalkozott (*Newton 2006; Hardin 1999*), több mint 300 évvel később sem állíthatjuk, hogy minden kérdést megválasztunk ezen a területen. Érdekes látni, hogy miközben az Európai Unió kitüntetett figyelmet szentel az intézményi bizalom kérdésének (*Eurobarometer 2017*), a fejlett európai országok is lemaradtak a bizalom kutatása terén (főként annak közpolitikai vonatkozásaival) az Egyesült Államokkal szemben (*Boda 2015*), van tehát teendő és feladat a terület kutatói előtt.

Tanulmányunkban az állampolgárok politikai intézményekbe, azon belül is az önkormányzatokba vetett bizalmának magyarázó tényezőinek feltárására vállalkozunk. Melyek azok a főbb tényezők, amelyekkel az állampolgárok politikai intézményekbe vetett bizalmának változását magyarázhatjuk? Cikkünkben megvizsgáljuk, hogy a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján az állampolgárok aktív részvétele a közszolgáltatásokban mennyiben lehet az egyik olyan tényező, amely pozitívan befolyásolhatja az önkormányzatokba vetett bizalmat. Bemutatjuk ennek kapcsán a kooperatív közszolgáltatások elméletét, amelyben kiemelt jelentősége van az állam és az állampolgárok közötti kapcsolatnak, ezáltal az állampolgári részvételnek is. A megközelítésünk újszerűsége többértű, a hazai szakirodalomban kevés a kooperatív közszolgáltatásokkal (coproduction) foglalkozó tanulmány, ezen belül is elszórtak azok a kutatások, amelyek a bizalom szemszögéből vizsgálódnak.

Tanulmányunkban először áttekintjük a hazai és nemzetközi irodalom alapján azokat a tényezőket, amelyek befolyásolhatják a politikai intézményekbe vetett bizalmat, majd kitérünk a kooperatív közszolgáltatások elméletének főbb jellemzőire. Elsősorban a hazai és a nemzetközi szakirodalom elméleti, valamint empirikus kutatásait összegezve válaszoljuk meg a kutatási kérdésünket. Az elméleti összefoglaláson túl, tanulmányunk további célja, hogy a döntéshozók számára olyan hasznosítható tudást adjon, amellyel akár rövid távon is pozitív eredményt érhetnek el az önkormányzatokba vetett bizalmat illetően.

## Politikai intézményi bizalom

A nemzeti politikai intézmények (parlament és kormány) iránti bizalom először az 1970-es években esett vissza, majd azt követően 2007 és 2011 között, a gazdasági válság időszakában csökkent jelentősen az Európai Unió legtöbb tagországában<sup>3</sup> (*Medgyesi–Boda 2018: 420*). A lehetséges befolyásoló tényezők feltárása érdekében meghatározzuk, hogy mit értünk intézményi bizalom, valamint politikai intézményi bizalom alatt.

A bizalom olyan, jövőre irányuló várakozás, amely szerint a bizalom tárgya (jelen esetben intézmény) az elvárt módon fog cselekedni (*Medgyesi–Boda 2018*). Tanulmányunkban bizalom alatt ezt a meghatározást alkalmazzuk.

<sup>2</sup> Érdekes, hogy *Van de Walle, Van Roosbroeck és Bouckaert* ugyanebben az évben (2008) megjelent cikkükben arra hívják fel a figyelmet, hogy meg kell azt is vizsgálni, hogy miért lett ez a téma fontosabb az elmúlt időszakban, és miért pont éppen ebben az időszakban került a figyelem középpontjába?

<sup>3</sup> Az elmúlt időszakban kiemelt figyelmet kapott Görögország esete, amelynek bizalmi válságáról áttekintést ad *Ervasti–Kuovo–Venetoklis* (2018) tanulmánya.

Ezt a rövid meghatározást különböző feltételekkel és jellemzőkkel lehet bővíteni. Ezek közül gyakoriak azok a definíciók, amelyekben az államba vetett bizalom azt az állampolgári hitet is jelenti, miszerint az állam korlátozza a saját hatalmát és a közjó érdekében cselekszik (Győrffy 2018). További feltételként szokott megjelenni az állammal szemben a demokratikus elvekkel összehangolt működés, illetve a pártatlanság követelményeinek betartása (Newton 2006; Rothstein 2011). A politikai bizalom szűkebben értelmében az állampolgárok kormányzattal és a választott politikusokkal szembeni várakozását is tükrözi (Denters 2002). K. Blind (2007) szerint a politikai bizalom a közvéleménynek a politikáról alkotott érzéseit írja le. Ha a demokratikus intézményrendszerből indulunk ki, akkor tekinthetjük a politikai legitimitáció mutatójának (Rose–Pettersen 2000), valamint tágabban értelmében, a demokrácia sikeresességét mérő mutatószámnak is (Lee–Schachter 2018).

A politikai intézményekbe vetett bizalom esetében elméleti és gyakorlati kérdéseket is felvet a fogalom operacionalizálása. Az 1970-es évek óta a sztenderdizált Eurobarometer kérdőív tartalmaz ugyan kérdést a demokráciával való elégedettségről – aminek eredményeire gyakran hivatkoznak a kormányzatba vetett bizalom egyik mérőszámaként –, ugyanakkor többek szerint ez a mérőszám messze nem írja le tökéletesen a kormányba vetett bizalom mértékét (Van de Walle–Van Roosbroek–Bouckaert 2008). Gyakran felmerülő dilemma, hogy pontosan mit is szeretnénk mérni. Csupán elégedettséget vagy minőségi szempontokat is szeretnénk figyelembe venni? A mérési nehézségeket különbözőképpen kezelve, de a legtöbb tanulmány továbbra is az Eurobarometerhez hasonló módszertant alkalmaz az intézményi bizalom során. Egyre több azon kutatások száma, ahol a társadalmi tőke, az intézményi bizalom és a gazdasági fejlettség, valamint a közpolitikai eredmények kapcsolatával foglalkoznak, és amelyekben a változók közötti pozitív kapcsolatot vélik felfedezni (Knack–Keefe 1997; Garen–Clark 2013). Az állítás, hogy a magasabb bizalmi szint összefüggésben van a gazdagabb régiókkal, a szegényebbek pedig az alacsonyabb bizalmi szinttel, széles körben elfogadott (Leigh 2006). Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a közpolitikák megvalósíthatósága is nagyban függ a bizalomtól (Boda 2015), de a hosszú távú tervezés és a kiszámíthatóság is inkább a magasabb bizalmi szinttel rendelkező államok sajátja (Győrffy 2012) csakúgy, ahogy a hatékonyság is (Whiteley et al. 2016).

### *A nemzeti kormány és önkormányzatok közötti különbség*

A szakirodalom többsége az intézményi bizalom eredményváltozójának legtöbbször a nemzeti kormányba, rendőrségbe, bíróságokba, illetve egyéb intézményekbe vetett bizalmat érti. Joggal vetődik fel a kérdés, hogy ebben az esetben mennyire lehet az önkormányzatba és a nemzeti kormányba vetett bizalmat szétválasztani, szükség van-e egyáltalán erre a szétválasztásra, vagy helyesebb lenne inkább egyként kezelni őket. A tanulmányok többsége az utóbbit választja és csak a nemzeti kormányokba vetett bizalmat vizsgálja részletesebben. Emellett szól, hogy sok esetben a magyarázó tényezőknél is makroszintű jelenségekre vezetik vissza a bizalom csökkenésének/növekedésének okát. Erre példa az intézményi bizalom csökkenése a 2007–2008-as gazdasági válság utáni, illetve ezt erősíti, hogy a nemzeti kormányok és az önkormányzatok iránti bizalom változásának dinamikája is legtöbbször hasonló (Wolak–Palus 2010).

Tanulmányunkban az önkormányzatba és a nemzeti kormányba vetett bizalmat külön kezeljük és főként az önkormányzati bizalomra fókuszálunk, mert véleményünk szerint a bizalmi szint változásának okai részben eltérők a két intézménynél. Az önkormányzatok gyenge teljesítménye inkább a helyi hatóságokba vetett bizalmat csökkenti, míg a nemzeti szintű körülmények a nemzeti kormányba vetett bizalmat befolyásolják (*Fitzgerald–Polak 2016*), azonban ahogy a legtöbb országban, a helyi szinten megfigyelt bizalom szisztematikusan magasabb, mint a nemzeti szintű (*Denters 2002*).<sup>4</sup>

Emellett az állampolgároknak eltérőek az elvárásai a helyi önkormányzattal és a nemzeti kormánnyal szemben (*Fitzgerald–Pola 2016; Wolak–Palu 2010*). A nemzeti kormányba vetett bizalom esetében sokszor a kormány erejének nagysága és a teljesítménye, míg a helyi önkormányzat esetében leginkább a jobb elszámoltathatóság és a hozzáférhetőség (*Jennings 1998*) számít. Árnyalja a képet, hogy a helyi és nemzeti kormányzatba vetett bizalom közötti eltérés az önkormányzat méretének növekedésével csökken, vagyis minél nagyobb egy önkormányzat, átlagosan annál kevésbé bíznak benne az állampolgárok (*Rose–Pettersen 2000*). Ezt a megfigyelést Dánia, Norvégia, Hollandia és az Egyesült Királyság példája is igazolta (*Denters 2002*).

Milyen tényezők magyarázhatják az eltérést? *Fitzgerald és Polak (2016)* szerint azok a nemzeti kormányok, amelyek több hatalommal rendelkeznek, átlagosan nagyobb bizalmat kapnak az állampolgároktól, mint azok, amelyekben erőteljesebb a hatalom-megosztás a szubnacionális és helyi kormányzatokkal. Hasonló irányú jelenséget figyeltek meg a helyi önkormányzatok esetében is. Azokban az önkormányzatokban, amelyek nagyobb politikai hatalommal rendelkeztek (értelemszerűen a nemzeti kormányok kárára), jobban megbíztak az állampolgárok, míg a nemzeti kormányokban kevésbé. Abban a politikai döntéshozói szintben (önkormányzat vagy nemzeti kormány) bíznak átlagosan jobban az állampolgárok, ahol úgy érzik, hogy nagyobb ráhatást tudnak gyakorolni. Így ahol a helyi önkormányzat rendelkezik nagyobb hatáskörrel, ott az önkormányzatokba vetett bizalom magasabb (*Rose–Lidström 2014*).

## Magyarázó tényezők

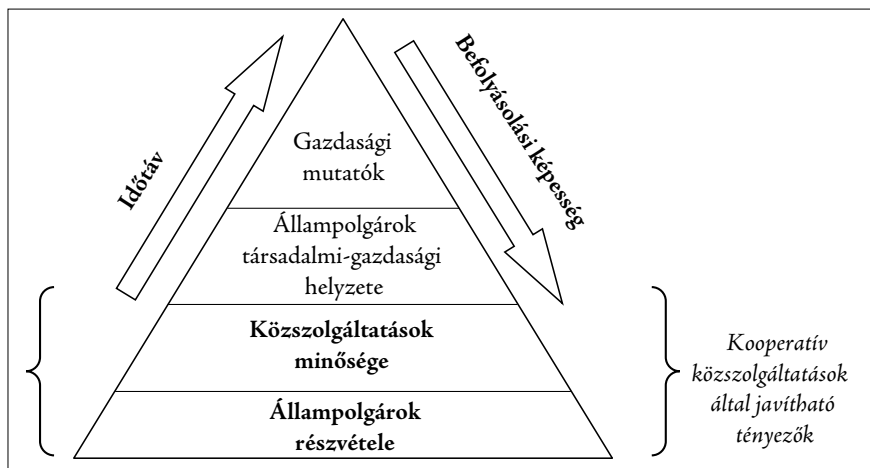
A következőkben a nemzetközi szakirodalom alapján bemutatunk néhány magyarázó elméletet és tényezőt, amelyek befolyásolhatják a politikai intézményekbe vetett bizalmat.<sup>5</sup>

A szakirodalmi áttekintés alapján négy nagyobb csoportra tudtuk bontani a lehetséges magyarázó tényezőket. Az általunk létrehozott csoportosítás kialakítása során alapvetően *Lidström (2008)* elkülönítését bővítettük, aki a tényezőknek két nagyobb csoportját különböztette meg, a mikroszintűt és a makroszintűt, valamint *Boda (2015)* csoportosítását, aki két fő dimenzióra vezeti vissza az intézményi bizalmat: az intézmények észlelt eredményességére, teljesítményére és hatékonyságára, illetve az intézmények működésével kapcsolatos normatív, etikai elvárásokra.

<sup>4</sup> A helyi önkormányzatokba vetett bizalom Olaszországban, Spanyolországban, Görögországban a legalacsonyabb (alig több mint 40%), míg a legmagasabb Franciországban, Belgiumban és Luxemburgban, ahol az állampolgárok több mint 2/3-a bízik (*Fitzgerald–Wolak 2016*).

<sup>5</sup> Tanulmányunkban nem vizsgáljuk az európai intézményekbe vetett bizalmat, amit egy másik kutatásban érdemes lehet külön kiemelni.

A tanulmányunkban használt csoportosítás kialakításánál az önkormányzatokba vetett bizalmat helyeztük előtérbe, illetve azt, hogy az egyes magyarázó tényezőket milyen időtávon képesek az önkormányzatok befolyásolni. Az általunk javasolt magyarázó tényezők a következők: i) gazdasági mutatók, ii) az állampolgárok társadalmi-gazdasági helyzete, iii) helyi közszolgáltatások minősége és iv) az állampolgári részvétel a helyi közszolgáltatások nyújtásában és a közpolitika-alkotás folyamatában. Ezen tényezők alapján egy önkormányzati bizalompiramist alkottunk meg.



3. ábra: Önkormányzati bizalompiramis (Forrás: saját szerkesztés)

Tanulmányunk későbbi fejezeteiben részletesebben is bemutatjuk az egyes tényezőket, amelyeket az önkormányzatok különböző mértékben tudnak befolyásolni. A tényezők elhelyezkedését az önkormányzatok befolyásolóképessége és az időtáv befolyásolja. A bizalompiramisban alsó szinten található tényezőre, i) az állampolgárok részvételének intenzitására, az önkormányzat már rövid távon is hatással lehet. ii) A közszolgáltatás tartalmától függően annak minőségére is érdemi hatást tud gyakorolni egy önkormányzat, akár már rövid, de főként középtávon is. iii) A helyi lakosok társadalmi-gazdasági helyzetére viszont már inkább csak közép és hosszú távon, míg iv) a gazdasági mutatókra – ha egyáltalán – csak hosszú távon. Az időtáv tekintetében az általánosan elfogadott intervallumokat használtuk, így rövid távon a 0–3 évet, közép távon a 4–5 évet, míg hosszú távon az 5–10 évet értjük. Az ábrán kiemelve jelöltük azokat a tényezőket, amelyekről úgy gondoljuk, hogy azokat a kooperatív közszolgáltatások elmélet képes közvetlenül befolyásolni.

### Gazdasági mutatók

A kormányzatba vetett bizalom változásának kapcsán az egyik nagyobb magyarázó csoportot a különböző gazdasági mutatók adják. Ezek közé tartoznak az általános gazdasági mutatók, GDP, infláció, foglalkoztatottság, jövedelmek változása (Alesina–Wacziarg 2000; Anderson 2015). Medve-Bálint és Boda (2015: 28) is kiemeli, hogy a gazdaság ál-



lapotának megítélése erős pozitív kapcsolatban áll az intézmények iránti bizalommal. Amikor alacsony politikai bizalmat látunk, az állampolgárok gondolhatják, hogy a gazdasági rendszer valamelyik eleme rosszul működik (Lee–Schachter 2018). Az intézményekbe vetett bizalom ugyanis nem csak jövőre vonatkozó várakozásként jelenik meg, sokkal inkább a kormányzat aktuális teljesítményén és az állampolgárok tapasztalatain (Vigoda-Gadot–Mizrahi 2014) múlik.

A gazdasági mutatók esetében kiemelt szerepük van az állapotmutatóknak, ugyanakkor úgy gondoljuk, hogy legalább ennyire, ha nem fontosabb, hogy ezekben a mutatókban milyen változást tapasztalnak az állampolgárok. Hiába alacsony egy országban a foglalkoztatottság szintje, ha például az alacsony bázisnak köszönhetően még ezt az alacsony szintet is nagy emelkedés előzte meg, az emberek úgy fogják érezni, hogy jó eredményt ért el a kormány vagy az önkormányzat.

Ugyanígy fontos, hogy pontosan mi a referenciapont egy társadalmon belül. Sokszor ehhez az általuk választott referenciaponthoz képest ítélik meg az állampolgárok, hogy a kormány vagy önkormányzat mennyire sikeres. Ahogy az elmúlt években Magyarország esetében is láttuk, nem mindegy, hogy Szlovéniához vagy Szlovákiához képest értékeljük a gazdasági mutatóink szintjét és változását vagy Romániához, Bulgáriához, illetve Törökországhoz. Ugyanez természetesen igaz az önkormányzatok esetében is.

Yamamumra (2012) tanulmányában a nagyobb kormányzati méret (bürokrácia) csökkentette a bizalmat, Aghion és munkatársai (Aghion et al. 2010) az országok közötti vizsgálatában találta úgy, hogy az erőteljesebben szabályozó államokban alacsonyabb a bizalom szintje.

Az általános gazdasági mutatókon túl a nagy jövelemi egyenlőtlenségek (Hardin 1999), valamint a politikailag polarizált társadalom is negatív hatással van a kormányzatba vetett bizalomra (Rahn–Rudolph 2005; Zhang–Kim 2018), ahogy a korrupció mértéke is csökkentheti a bizalmat. Híres az 1974-es Miller–Citrin-vita, amely arról szólt, hogy a kormányzat felé mutatott bizalmatlanság csupán a hatalomban levő kormánnyal való elégedetlenség eredménye vagy valójában az egész politikai rezsim elutasítása (Zhang–Kim 2018).

Tanulmányunkban kiemelten a helyi önkormányzatokba vetett bizalommal foglalkozunk, ezért megkülönböztetünk helyi gazdasági mutatókat, amelyeket az önkormányzatok csak hosszú távon tudnak befolyásolni (pl. helyi munkanélküliségi ráta és a helyi átlagos jövedelem). Ezért gondoljuk úgy, hogy a bizalompiramisban a gazdasági mutatók azok, amelyeket a legkevésbé tudnak rövid távon az önkormányzatok befolyásolni. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ezeknek a megváltoztatására nem kell törekedniük az önkormányzatoknak. Üdvözlendő, ha a stratégiaalkotásnál hosszú távú célként szerepelnek ezek a gazdasági mutatók is, mert ezeket a célokat lebontva lehet megfogalmazni azokat az akciókat és programokat, amelyekkel sikeresen javíthatók ezek a mutatók ezáltal is növelve az állampolgárok bizalmi szintjét.

### *Az állampolgárok társadalmi-gazdasági helyzete*

A kormányzatba vetett bizalom kapcsán több tanulmány az állampolgárok általános jellemzőit, érzékelésüket, illetve magatartásukat vizsgálja (Christensen–Laegreid 2005). A tanulmányok kezdetben főleg ezekre a tényezőkre helyezték a hangsúlyt (Medve-Bálint–Boda 2015). Az egyéni jövedelem és az iskolázottság szintje rendre szignifikáns-

nak mutatkozik a vizsgálatok során, és általában a pozitív kapcsolat miatt a magasabb jövedelem és a magasabb iskolázottsági szint nagyobb bizalmat jelent (Rose–Pettersen 2000; Medgyesi–Boda 2018; Newton 2006), bár a nyugat-európai országokkal szemben a kelet-közép-európai országokra vonatkozóan ez az összefüggés nem áll fenn (Medve-Bálint–Boda 2015).

Az iskolázottsággal összefüggő elmélet mögött sok esetben az a feltételezés áll, hogy az állampolgárok növekvő tudása a nemzeti és helyi kormányzatról szükségképpen nagyobb intézményi bizalomhoz vezet. Ezért hangsúlyosak az átláthatósággal kapcsolatos elméletek is, amelyek azt mondják, hogy a növekvő átláthatóság hozzájárul az állampolgárok növekvő tudásához, így közvetetten a bizalomhoz is (Grimmelikhuijsen 2012; Cuccionello–Nasi 2014). A fentebb említettekkel szemben azonban az iskolázottsági szint és a bizalom esetében több tanulmány is negatív kapcsolatot talált (Rose–Pettersen 2000). Ezekben a kutatásokban a tudás és az iskolázottság az állampolgárok növekvő cinizmusát és az egyre erősödő kritikai hozzáállást idézte elő. Amikor az emberek pontosabb képet kapnak a nemzeti parlamentről, mi folyik bent, sok esetben egyre kritikusabbak és negatívabbak lesznek. Egyesek szerint ez a cinizmus egyre nagyobb részben van jelen a társadalmakban (Lidström 2008), ami veszélyeket is rejt magában (Rothstein 2011), ugyanakkor hasznos is lehet (Chanley–Rudolph–Rahn 2000).

Az iskolázottság kiemelt szerepet kap az állampolgárok egyéni jellemzőit illetően, ugyanakkor az is fontos, hogy állami vagy magánszférában dolgoznak (Lee–Schachter 2018).

Ezek azok a szempontok, amelyekben az önkormányzatok csak közép és hosszú távon képesek változtatni. A településen élő állampolgárok társadalmi és gazdasági helyzetét közép és hosszú távon képes befolyásolni például a helyi oktatási lehetőségek bővítésével, különböző ösztönző programokkal, új lakók bevonásával. Magyarország esetében ennek a vizsgálatnak külön jelentőséget ad, hogy az elmúlt évek átalakítását követően az iskolák fenntartása már nem az önkormányzatok feladata, így kérdés, hogy ezáltal mennyiben tudnak az önkormányzatok a helyi oktatási lehetőségeken javítani. Ebből adódóan új típusú megoldásokat kell keresniük az önkormányzatoknak ahhoz, hogy ezeken a tényezőkön érdemben változtatni tudjanak.

### *A közszolgáltatások minősége*

A közszolgáltatások minőségével és az intézményi bizalom pozitív kapcsolatával számos tanulmány foglalkozik (Lidström 2008). Rose és Pettersen (2000) Norvégiában végzett kutatásukban állapították meg, hogy erős kapcsolatot találtak az állampolgárok közszolgáltatásokkal való elégedettsége és a politikai intézményekbe vetett bizalma között. Hasonló eredményre jutott Medgyesi–Boda (2018: 415), akik többek között az European Quality of Life Surveys (EQLS) adataira alapozva úgy találták, hogy a közszolgáltatások minőségével való általános elégedettség az egyik legerősebb változó, ami előre jelezte a politikai intézményekbe vetett bizalmat. Christensen és Laegreid (2005) is hasonló eredményre jutottak, felmérésükben a közszolgáltatásokkal leginkább elégedettek bíztak legjobban a kormányzatban.

A közszolgáltatások minőségével való összefüggés megjelenése az intézményi bizalom kapcsán új szempontokat jelenthet a nemzeti kormányok és az önkormányzatok esetében is. Ha az önkormányzatok részletesen megvizsgálják a közszolgáltatásaikat,

akkor azok javításával akár már rövid távon is eredményeket érhetnek el. A másik szempont, hogy az önkormányzatoknak törekedniük kell arra, hogy *meghatározó* szereplők legyenek a közszolgáltatások kapcsán, ugyanis ahogy korábban is lártuk, a nagyobb befolyás is jelenthet nagyobb bizalmat, illetve az ezzel járó lehetőség, hogy érdemben változtatni tudnak a helyi viszonyokon. Elméleti szempontból is új lehetőségeket vet fel ez a megfigyelés, hiszen ráírányítja a figyelmet, hogy próbáljuk meg megérteni, mik is azok a közszolgáltatások pontosan, és ezekben mit jelent pontosan a minőség?

Ezért is gondoljuk úgy, hogy fontos eredményeket hozhat, ha részletesebben vizsgáljuk a kooperatív közszolgáltatások elméletét, ugyanis az lehetőséget biztosít a helyi önkormányzatoknak, hogy akár már rövid távon is jelentős eredményeket érjenek el a közszolgáltatások minőségét illetően, és így növeljék a beléjük vetett bizalmat.

### *Állampolgári részvétel*

Bizalompiramisunk első szintjét az állampolgári részvétel, annak intenzitása és minősége adja. A nemzetközi irodalommal egyetértve úgy gondoljuk, hogy az állampolgári részvétel erősítése nagyban hozzájárulhat az önkormányzatba vetett bizalom növekedéséhez. Azokban az országokban, ahol az állampolgárok erőteljesebben be vannak vonva a helyi és nemzeti döntéshozatalba, jobban megbíznak az önkormányzatokban, illetve a kormányokban (*Christensen–Laegreid 2005*).

Az állampolgári részvétel olyan tevékenység, amelyen keresztül az állampolgár kísérletet tehet a kormányzat befolyásolására, hogy az a számára preferált módon cselekedjen (*Lee–Schachter 2018*). Az állampolgári részvétellel kapcsolatos elméletek már a korai gondolkodóknál is megjelentek. Így de Tocqueville-nál, aki Millhez hasonlóan úgy vélte, a helyi közösségekben és az önkéntes szervezetekben való részvétel szolidaritásra, kooperációra és kölcsönösségre tanít, valamint növeli a bizalmat a résztvevőkben, ami nélkülözhetetlen a demokrácia működéséhez (*Newton 2006*).

Az állampolgárok bevonásával és részvételével kapcsolatos elképzelések már több állam kormányának stratégiájában megjelent, amitől egyrészt a kormányzati hatékonyság javulását (*Cuccionello–Nasi 2014*), másrészt a kormányzatba vetett bizalom növekedését várják (*Kim–Lee 2012*). Ezenfelül érdekes visszacsatolási mechanizmus figyelhető meg az állampolgári részvétel kapcsán. Egyrészt az intézményi bizalom tekinthető output változónak is, azonban tekinthetjük input változóként is. Nincs minden kutató között egyetértés abban, hogy a növekvő állampolgári részvételi hajlandóságot az alacsony intézményi bizalom idézi elő, vagyis a bizalom hiánya, ami ösztönzi az állampolgárokat arra, hogy beleszóljanak a politikai döntéshozatalba (pl. korrupció állam esetében), vagy éppen fordítva: egy nagyobb bizalmi szint az, ami arra motiválja az embereket, hogy aktív állampolgárként igyekezzenek részt venni a döntéshozatalban. Utóbbi esetében a bizalom hiánya az állampolgári apátiát vonja maga után (*Lee–Schachter 2018*).

Úgy gondoljuk, hogy az állampolgári részvétel erősítése az egyik tényező, amely növelheti az önkormányzatokba vetett bizalmat, ugyanakkor a bizalom sajátossága miatt ehhez már egy adott bizalmi szintre van szükség. Ahhoz, hogy az állampolgárok részt vegyenek a folyamatokban és így *aktív állampolgárok* legyenek, valamilyen minimális bizalomnak kell lennie a szereplők között, máskülönben az apátia lesz a jellemző a szereplőkre, de ha ez a minimális szint megvan, akkor a részvétel hozzájárulhat ennek a szintnek az erősítéséhez. Piramisunkban ezt a tényezőt helyeztük a legalsó szintre,

mert úgy véljük, hogy ezen az önkormányzatok nagyban tudnak javítani, és különféle eszközökkel mindezt már rövid távon is meg tudják tenni.

## Kooperatív közszolgáltatások

A fentebb ismertetett tényezők, valamint az önkormányzati bizalompiramis megmutatta azokat a magyarázó tényezőket, amelyek szerintünk befolyásolhatják az állampolgárok poltikai intézményekbe vetett bizalmát. Úgy gondoljuk, hogy a piramis két szintjének (állampolgári részvétel, közszolgáltatások minősége) javítására és erősítésére a kooperatív közszolgáltatások elmélet szemléletével és eszközeivel van lehetőség. Ebben a fejezetben először röviden bemutatjuk a kooperatív közszolgáltatások (co-production) irányzat elméleti megfontolásait és előzményeit.

Azt láthatjuk az utóbbi időben, hogy a bürokrácia és a közpolitika újragondolásáról, megújításáról való vitáknak vagyunk a szemtanúi (*Vigoda-Gadot–Mizrabi 2014*). A közpolitika és a közigazgatási reformokat az 1970-es évektől domináló Új Közszolgálati Menedzsment (NPM) több helyen kudarcot vallott (*Osborne 2018*), ami így új irányzatok megjelenését hozta magával, amelyek nagyrészt az NPM-ből építkezve, de azzal szemben fogalmazzák meg magukat. Habár a kooperatív közszolgáltatások irányzatot megalapozó tanulmányok már az 1980-as évekbenben megjelentek (*Parks et al. 1981*), közpolitikai és kutatási szinten napjainkban tett szert újra egyre növekvő népszerűsége (*Brandsen–Honigh 2016; Filipe–Renedo–Marston 2017*).

Az általunk használt rövid definíció szerint kooperatív közszolgáltatásokról (co-production) akkor beszélhetünk, ha a közszolgáltatások minősége és eredménye részben a bevont és aktív állampolgárokon vagy azok szervezetén (civil szervezetek) múlik (*Loeffler et al. 2008*). A definícióban megjelenő állampolgári bevonás egy átalakuló közszolgáltatásnyújtást hoz magával. A klasszikus, tradicionális megközelítésben egyedül az állam és szervezetei nyújtják az állampolgárok felé a közszolgáltatásokat (bürokratikus koordináció). Az NPM típusú megközelítésben ezt a feladatot részben vagy teljesen a piaci koordináció látja el. Ebben a dichotómiában a kooperatív közszolgáltatások egy harmadik utat képvisel, ahol a közszolgáltatásokat nemcsak az állam és nemcsak a piac, hanem az állam az állampolgárokkal és a közösséggel közösen állítja elő (*Davis–Ostrom 1991; Brandsen–Honigh 2016; Pestoff 2009*).

Sok esetben a közszolgáltatás előállítása és a fogyasztása elválaszthatatlanná vált (*Loeffler et al. 2008*), ezért a továbbiakban már nem elegendő, ha az igénybevevő állampolgárok csak a folyamat végén „kapcsolódnak be”. Az állam és az állampolgárok között létrejövő együttműködés alapjaiban változtatja meg az eddigi gyakorlatot, mert csökken a közöttük lévő távolság, illetve a határok is egyre inkább elmosódnak (*Filipe–Renedo–Marston 2017*). Az állampolgárokra már nem passzív szereplőként vagy egyszerű vásárlóként kell tekintenie az államnak, hanem potenciális együttműködőre (*Fledderus–Brandsen–Honigh 2014*). Ebben az esetben az állampolgárok kevésbé függenek az államtól és egyben nagyobb felelősséget, beleszólást kapnak a közszolgáltatásokba (*Loeffler et al. 2008*). Ezt a folyamatot nagyban segíti az napjainkban is zajló informatikai fejlődés, aminek köszönhetően minden eddiginél könnyebben és kisebb költséggel valósulhat meg a szereplők együttműködése, valamint a szolgáltatásnyújtás. Ezáltal az állami tisztviselők is új kihívásokkal néznek szembe, hiszen eddig az állampolgárok nélkül látrák el a feladataikat. Részben jogosan érezhetik, hogy ebben az új megközelítés-

ben vesztesként tűnnek fel, mert az állampolgárok valamit „elvesznek” tőlük (*Brandsen–Honingh 2016*). Azonban több empirikus (főként nyugat-európai) vizsgálat azt mutatja, hogy ma már az állami szereplők is felismerik, hogy szükségük van az állampolgárokra a minőségi és hatékony közszolgáltatáshoz (*Loeffler et al. 2008*).

Az állami tisztviselőkön túl az állampolgárok is új kihívásokkal szembesülnek, szerepük növekedésével együtt nő a felelősségük is, ami így egyben elszámoltathatóvá is teszi őket. Ezt a terhet azonban sok állampolgár nem kívánja felvállalni<sup>6</sup> (*Fledderus–Brandsen–Honingh 2014*). Az okok jobb megértése miatt az állampolgárok motivációjának vizsgálata jelenleg is a kutatások középpontjában áll – például Loeffler és munkatársai reprezentatív felmérésen keresztül vizsgálták öt európai országban a kooperatív közszolgáltatások kapcsán az állampolgárok motivációit és egyéni jellemzőit (*Loeffler et al. 2008*).

A kooperatív közszolgáltatások elmélet a közszolgáltatásnyújtás hatékonyságának javításával próbál választ adni a növekvő állami költségekre, az állampolgárok elvárásainak megfelelően tervezett szolgáltatásokkal a minőség romlására, míg a részvételi folyamaton keresztül az általános és intézményi bizalom csökkenésére.

## Körmechanizmus

A kooperatív közszolgáltatások során az állampolgárok egyénenként vagy közösségben (pl. civil szervezetten keresztül) vesznek részt a közszolgáltatás nyújtásában.<sup>7</sup> Az aktív civil közösség hozzájárulhat a gazdasági fejlettséghez (*Putnam–Leonardi–Nanetti 1993*), valamint a társadalmi tőke növeléséhez is (*Pestoff 2009; Rothstein 2011*). Az állampolgárok aktivitása elengedhetetlen, de ennek kezdeti bizalmi feltételei is vannak. Az állampolgárok sokszor csak abban az esetben hajlandók részt venni a folyamatban, ha azt látják, hogy hasznuk több, mint a befektetett energiájuk.

Ehhez az is szükséges, hogy az állam/önkormányzat hiteles szereplőként jelenjen meg, akinek az ígérete hihető, valamint biztosítja a tényleges beleszólást a szolgáltatás előállításába (*Fledderus 2015*). A svájci iskolákban a szülők bevonása akkor volt sikeres, amikor valódi beleszólást kaptak az iskola működésébe (*Gundelach–Buser–Kübler 2017*), *Pál (2015)* tanulmánya hasonló jelenséget figyelt meg egy budapesti városrehabilitációs program során, ahol a lakosok kezdetben a bizalmatlanságukat jelezték, valamint kérték, hogy ténylegesen beleszólhatnak majd a program tartalmi elemeibe. A helyi önkormányzatok esetében kiemelt szerepük van az önkormányzat vezetőinek, így a polgármesternek is,<sup>8</sup> aki aktivitásával, elhatározásával nagyban hozzájárulhat a folyamat sikeréhez.

A különböző közszolgáltatásokban (lakhatás, környezetvédelem, közlekedés, közbiztonság stb.) való részvétel megvalósításában nagy szerepet kapnak a különböző e-kormányzattal kapcsolatos intézkedések, amelyek a rendszeres interakció megvalósításával elősegíthetik az állampolgár bevonását, és ezáltal a helyi önkormányzatba vetett bizalmat (*Tolbert–Mossberger 2006; Cuccionello–Nasi 2014*).

<sup>6</sup> Az állampolgár lehetséges szerepeit Loeffler (*Loeffler et al. 2008*) egy „nullától a hősig” (hero to zero) terjedő skálával szemlélteti.

<sup>7</sup> Három szakaszt szokás megkülönböztetni: a tervezést, a végrehajtást és az ellenőrzést.

<sup>8</sup> A polgármester és a bizalom kapcsolatával foglalkozik *Noda (2017)*.

A kooperatív közszolgáltatások elmélete közvetlenül két fontos csatornán keresztül is képes az államba és az önkormányzatba vetett bizalom növelésére: az i) állampolgári részvétel erősítésével és ii) a közszolgáltatások minőségének javításával. Az állampolgári bevonás szükségességének egyik oka, hogy az állam a közszolgáltatásokat ma már csak az állampolgárokkal együtt, közösen tudja előállítani, mert a komplex folyamatok miatt a szolgáltatásokhoz nem áll az önkormányzat és az állam rendelkezésére elegendő tudás (Boyle–Harris 2009). Az együttműködés eredményeképpen az állampolgárok beleszólhatnak a közszolgáltatásokba, ami – ahogy láttuk korábban – hozzájárulhat a bizalom növekedéséhez. A másik közvetlen csatorna a közszolgáltatás minőségének javítása, ami a korábbi felmérések alapján a legfontosabb mérőszáma volt az intézményi bizalomnak. Azáltal, hogy az igénybevevőkre szabott és az ő igényeiknek megfelelő közszolgáltatások valósulnak meg, javul a hatékonyság és a minőség is, ami így hozzájárul a bizalom növekedéséhez.

Azért gondoljuk úgy, hogy a kooperatív közszolgáltatások elméletének gyakorlati alkalmazására van szükség, mert ez az elmélet és ennek eszköztára az, amely az önkormányzatokba vetett bizalom négy tényezője közül éppen az első kettőt, az állampolgárok részvételét és a közszolgáltatások minőségét helyezi előtérbe és ezekre ad megoldást (lásd 2. ábra). Valamint ez a két tényező az, amelyet az önkormányzatok már rövid távon is képesek javítani.

Az aktív, közvetlen állampolgári részvétel által közvetetten javulhat az önkormányzat és az állami feladatok átláthatósága is, ami szintén növelheti az intézményi bizalmat – természetesen csak abban az esetben, ha minden megfelelően működik. Ez egyben kockázatot is jelenthet az olyan önkormányzatok és kormányzatok számára, amelyek korruptak, hiszen az állampolgári ellenőrzésen keresztül nő a lebukás veszélye.

## Befejezés

Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy milyen tényezők járulhatnak hozzá a politikai intézményekbe vetett bizalom növekedéséhez? Propozíciónk szerint a kooperatív közszolgáltatások és ezen keresztül az állampolgári részvétel hozzájárulhat a helyi önkormányzatokba vetett bizalom növeléséhez.

Először áttekintettünk néhány főbb, a politikai intézményi bizalmat befolyásoló magyarázó tényezőt. Ezek alapján négy csoportot különítettünk el: i) a gazdasági mutatókat, ii) az állampolgárok társadalmi-gazdasági helyzetét, iii) a közszolgáltatások minőségét és iv) az állampolgárok részvételét.

A tényezőket önkormányzati bizalompiramisba szerveztük. A tényezők piramison belüli elhelyezkedését az határozta meg, hogy az önkormányzatok milyen időtávon tudják ezeket megváltoztatni és milyen befolyásolóképeséggel bírnak ezekre a tényezőkre. Hosszú távon az önkormányzat a helyi gazdasági mutatókat, illetve az állampolgárok társadalmi-gazdasági helyzetét, míg rövid és középtávon a közszolgáltatások minőségét, rövid távon az állampolgárok részvételi intenzitását tudja befolyásolni.

Cikkünk második részében röviden ismertettük a kooperatív közszolgáltatások elméletét, valamint kitértünk a lehetséges bizalmat növelő csatornákra. Ezek alapján rávilágítottunk arra, hogy az önkormányzatok az elmélet alapján éppen a bizalompiramis két alsó szintjére lehetnek hatással. Ez a két tényező az állampolgári részvétel erőssége és a közszolgáltatások minősége, amelyeken akár már rövid távon is tudnak javítani

az önkormányzatok. Ezért gondoljuk úgy, hogy az elméletnek gyakorlati, policy alkotási jelentősége is van és ezáltal gyakorlati szakemberek számára is releváns.

A közszolgáltatások eltérőek lehetnek abból a szempontból is, hogy melyik kormányzati szintnek van meg a megfelelő felelősségi és hatásköre ahhoz, hogy javítani tudjon a hatékonyságon és a minőségen. Az elmélet gyakorlati alkalmazhatósága nem feltétlen szorítkozik az önkormányzati szintre, ugyanez értelmezhető nemzeti szinten, illetve szervezeti szinten is. Az oktatásra gondolva szervezeti szinten megvalósulhat együttműködés akár az iskolai szervezetek/vezetők és a szülők esetében, ahogy Galli és munkatársai azt bemutatták az olasz iskolai étkeztetés példáján vagy amikor az oktatásirányítás az állampolgárok vagy szervezeteikkel együtt dönt a fejlesztések irányáról és azok megvalósításáról (Galli *et al.* 2014).

Kutatásunk megerősítette azt a proposíciókat, hogy a kooperatív közszolgáltatásokon keresztül az állampolgári részvétel növelése hozzájárulhat az intézményi bizalom növekedéséhez.

További kutatásra van azonban szükség, hogy empirikus hazai és nemzetközi eredményekkel is megpróbáljuk alátámasztani az általunk ismertetett mechanizmust, illetve hogy esettanulmányokon keresztül részletesebben mutassuk be az elmélet gyakorlati hasznait.

## IRODALOM

- AGHION, PH., ALGAN, Y., CAHUC, P. & SHLEIFER, A. (2010) "Regulation and Distrust." *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 125. No. 3. pp. 1015–1049.
- ALESINA, A. & WACZIARG, R. (2000) The Economics of Social Trust. In: S. PHARR & R. PUTNAM (eds) *Disaffected Democracies*. Princeton (NJ), Princeton University Press.
- ANDERSON, J. E. (2015) The Economic Crisis and Its Impact on Trust in Institutions in Transition Countries. *SSRN Electronic Journal*, <https://doi.org/10.2139/ssrn.2652265>
- BODA Zs. (2015) Intézményi bizalom és a közpolitikák eredményessége. In: BODA Z. (ed.) *Bizalom és közpolitika – Jobban működnek-e az intézmények, ha bíznak bennük?* Budapest, Argumentum–MTA TK Politikatudományi Intézet.
- BOYLE, D. & HARRIS, M. (2009) *The Challenge of Co-production*. [https://media.nesta.org.uk/documents/the\\_challenge\\_of\\_co-production.pdf](https://media.nesta.org.uk/documents/the_challenge_of_co-production.pdf) [Letöltve: 2016. 10. 20.]
- BRANDSEN, T. & HONINGH, M. (2016) Distinguishing Different Types of Coproduction: A Conceptual Analysis Based on the Classical Definitions. *Public Administration Review*, Vol. 76. No. 3. pp. 427–435. <https://doi.org/10.1111/puar.12465>
- CHANLEY, V. A., RUDOLPH, T. J. & RAHN, W. M. (2000) The Origins and Consequences of Public Trust in Government. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 64. No. 3. pp. 239–256. <https://doi.org/10.1086/317987>
- CHRISTENSEN, T. & LAEGREID, P. (2005) Trust in Government: The Relative Importance of Service Satisfaction, Political Factors, and Demography. *Public Performance & Management Review*, Vol. 28. No. 4. pp. 487–511. <https://doi.org/10.1080/15309576.2005.11051848>
- CUCCINIELLO, M. & NASI, G. (2014) Transparency for Trust in Government: How Effective Is Formal Transparency? *International Journal of Public Administration*, Vol. 37. No. 13. pp. 911–921. <https://doi.org/10.1080/01900692.2014.949754>

- DAVIS, G. & OSTROM, E. (1991) A Public Economy Approach to Education: Choice and Co-Production. *International Political Science Review*, Vol. 12. No. 4. pp. 313–335. <https://doi.org/10.1177/019251219101200405>
- DENTERS, B. (2002) Size and Political Trust: Evidence from Denmark, the Netherlands, Norway, and the United Kingdom. *Environment and Planning C: Government and Policy*, Vol. 20. No. 6. pp. 793–812. <https://doi.org/10.1068/c0225>
- ERVASTI, H., KOUVO, A. & VENETOKLIS, T. (2018) Social and Institutional Trust in Times of Crisis: Greece, 2002–2011. *Social Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1862-y>
- Eurobarometer (2017) Designing Europe’s future: Trust in institutions, Globalisation, Support for the Euro, Opinions about Free Trade and Solidarity. Special Eurobarometer 461, Wave EB87.2, Elérhető forrás: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/78778> [Letöltve: 2018. 11. 14.]
- FILIFE, A., RENEDO, A. & MARSTON, C. (2017) The Co-production of What? Knowledge, Values, and Social Relations in Health Care. *PLOS Biology*, Vol. 15. No. 5. pp. e2001403. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2001403>
- FITZGERALD, J. & WOLAK, J. (2016) The Roots of Trust in Local Government in Western Europe. *International Political Science Review*, Vol. 37. No. 1. pp. 130–146. <https://doi.org/10.1177/0192512114545119>
- FLEDDERUS, J. (2015) Building Trust through Public Service Co-production. *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 28. No. 7. pp. 550–565. <https://doi.org/10.1108/IJPSM-06-2015-0118>
- FLEDDERUS, J., BRANDSEN, T. & HONINGH, M. (2014) Restoring Trust Through the Co-Production of Public Services: A Theoretical Elaboration. *Public Management Review*, Vol. 16. No. 3. pp. 424–443. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.848920>
- GALLI, FR., BRUNORI, G., DI IACOVO, F. & INNOCENTI, S. (2014) Co-Producing Sustainability: Involving Parents and Civil Society in the Governance of School Meal Services. A Case Study from Pisa, Italy. *Sustainability*, Vol. 6. No. 4. pp. 1643–1666.
- GAREN, J. E. & CLARK, J. R. (2013) Trust and the Growth of Government. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2366081>
- GRIMMELIKHUIJSEN, S. (2012) Linking Transparency, Knowledge and Citizen Trust in Government: an Experiment. *International Review of Administrative Sciences*, Vol. 78. No. 1. pp. 50–73. <https://doi.org/10.1177/0020852311429667>
- GUNDELACH, B., BUSER, P. & KÜBLER, D. (2017) Deliberative Democracy in Local Governance: The Impact of Institutional Design on Legitimacy. *Local Government Studies*, Vol. 43. No. 2. pp. 218–244. <https://doi.org/10.1080/03003930.2016.1261699>
- GYÖRFFY D. (2012) Intézményi bizalom és a döntések időhorizontja. *Közgazdasági Szemle*, No. 4. pp. 412–425.
- GYÖRFFY D. (2018) *Trust and Crisis Management in the European Union: An Institutionalist Account of Success and Failure in Program Countries* (1st edition 2018). Cham (Switzerland), Palgrave Macmillan.
- HARDIN, R. (1999) Do We Want Trust in Government? In: M. E. WARREN (ed.) *Democracy and Trust* (pp. 22–41). Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511659959.002>
- JENNINGS, M. (1998) Political Trust and the Roots of Devolution. In: K. COOK & R. HARDIN (Authors) & V. BRAITHWAITE & M. LEVI (eds) *Trust and Governance*. Russell Sage Foundation. pp. 218–244



- JENNINGS W., CLARKE, N., STOKER, G. & MOSS, J. (2015) Popular Understandings of Politics in Britain, 1937–2014. U.K. Political Studies Association annual conference, Sheffield.
- K. BLIND, P. (2007) *Building Trust in Government in the Twenty-First Century: Review of Literature and Emerging Issues*. 7th Global Forum on Reinventing Government Building Trust in Government, Vienna.
- KIM, B. S. & KIM, J. H. (é. n.) Increasing Trust in Government through More Participatory and Transparent Government.
- KIM, S. & LEE, J. (2012) E-Participation, Transparency, and Trust in Local Government. *Public Administration Review*, Vol. 72. No. 6. pp. 819–828. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2012.02593.x>
- KNACK, S. & KEEFER, P. (1997). Does Social Capital Have an Economic Payoff? A Cross-Country Investigation. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 112. No. 4. pp. 1251–1288.
- KONTLER, L. & SOMOS, M. (eds, 2017) *Trust and Happiness in the History of European Political Thought*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004353671>
- LEE, Y. & SCHACHTER, H. L. (2018) Exploring the Relationship between Trust in Government and Citizen Participation. *International Journal of Public Administration*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/01900692.2018.1465956>
- LEIGH, A. (2006) Trust, Inequality and Ethnic Heterogeneity. *Economic Record*, Vol. 82. No. 258. pp. 268–280. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4932.2006.00339.x>
- LIDSTRÖM, A. (2008) Political Trust and the Local Business Climate: Evidence from Sweden. *Scandinavian Political Studies*, Vol. 31. No. 4. pp. 384–407. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2008.00214.x>
- LOEFFLER, E., PARRADO, S., BOVAIRD, T. & VAN RYZIN, G. (2008) *If You Want to Go Fast, Walk Alone. If You Want to Go Far, Walk Together: Citizens and the Co-production of Public Services*. Paris, French Ministry of Budget, Public Finances and Public Services, on behalf of the Presidency of the EU.
- MEDGYESI M. & BODA Z. (2018) Intézményekbe vetett bizalom Magyarországon és az Európai Unió országaiban. *Társadalmi Riport*, Vol. 15. No. 1. pp. 414–433.
- MEDVE-BÁLINT G. & BODA Z. (2015) Az egyenlőtlenség és a jövedelem hatása az intézményi bizalomra. In: BODA Z. (ed.) *Bizalom és közpolitika – Jobban működnek-e az intézmények, ha bíznak bennük?* Budapest, Argumentum–MTA TK Politikatudományi Intézet.
- NEWTON, K. (2006) Institutional Confidence and Social Trust: Aggregate and Individual Relations. In M. Torcal & J. R. Montero, *Political Disaffection in Contemporary Democracies Social Capital, Institutions and Politics*. Routledge.
- NODA, Y. (2017) Trust in the Leadership of Governors and Participatory Governance in Tokyo Metropolitan Government. *Local Government Studies*, Vol. 43. No. 5. pp. 776–797. <https://doi.org/10.1080/03003930.2017.1333428>
- OSBORNE, S. P. (2018) From Public Service-Dominant Logic to Public Service Logic: Are Public Service Organizations Capable of Co-production and Value Co-creation? *Public Management Review*, Vol. 20. No. 2. pp. 225–231. <https://doi.org/10.1080/14719037.2017.1350461>
- PÁL G. (2015). Mi legyen a falakkal? A Magdolna-nyegyed esete. In: BODA Z. (ed.) *Bizalom és közpolitika – Jobban működnek-e az intézmények, ha bíznak bennük?* Budapest, Argumentum–MTA TK Politikatudományi Intézet.
- PARKS, R. B., BAKER, P. C., KISER, L., OAKERSON, R., OSTROM, E., OSTROM, V., ... & WILSON, R. (1981) Consumers as Coproducers of Public Services: Some Economic and

- Institutional Considerations. *Policy Studies Journal*, Vol. 9. No. 7. pp. 1001–1011. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.1981.tb01208.x>
- PESTOFF, V. A. (2009) *A Democratic Architecture for the Welfare State*. London; New York, Routledge.
- Pew Research Center (2019) Public Trust in Government: 1958–2019. <https://www.people-press.org/2019/04/11/public-trust-in-government-1958-2019> [Letöltve: 2019. 04. 12.]
- PUTNAM, R. D., LEONARDI, R. & NANETTI, R. (1993) *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton (NJ), Princeton University Press.
- RAHN, W. M. & RUDOLPH, T. J. (2005) A Tale of Political Trust in American Cities. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 69. No. 4. pp. 530–560. <https://doi.org/10.1093/poq/nfi056>
- ROOS, K. & LIDSTRÖM, A. (2014) Local Policies and Local Government Legitimacy. The Swedish Case. *Urban Research & Practice*, Vol. 7. No. 2. pp. 137–152. <https://doi.org/10.1080/17535069.2014.910920>
- ROSE, L. E. & PETERSEN, P. A. (2000) 2. The Legitimacy of Local Government — What Makes a Difference? Evidence from Norway. In: *Research in Urban Policy* (Vol. 8. pp. 25–65). Bingley: Emerald (MCB UP). [https://doi.org/10.1016/S1479-3520\(00\)80006-9](https://doi.org/10.1016/S1479-3520(00)80006-9)
- ROTHSTEIN, B. (2011) *The Quality of Government: Corruption, Social Trust, and Inequality in International Perspective*. Chicago; London, University of Chicago Press.
- TOLBERT, C. J. & MOSSBERGER, K. (2006) The Effects of E-Government on Trust and Confidence in Government. *Public Administration Review*, Vol. 66. No. 3. pp. 354–369. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00594.x>
- VAN DE WALLE, S., VAN ROOSBROEK, S. & BOUCKAERT, G. (2008) Trust in the Public Sector: Is There Any Evidence for a Long-Term Decline? *International Review of Administrative Sciences*, Vol. 74. No. 1. pp. 47–64. <https://doi.org/10.1177/0020852307085733>
- VIGODA-GADOT, E. & MIZRAHI, S. (2014) *Managing Democracies in Turbulent Times: Trust, Performance, and Governance in Modern States*. Heidelberg (Germany), Springer.
- WHITELEY, P., CLARKE, H. D., SANDERS, D. & STEWART, M. (2016) Why Do Voters Lose Trust in Governments? Public Perceptions of Government Honesty and Trustworthiness in Britain 2000–2013. *The British Journal of Politics and International Relations*, Vol. 18. No. 1. pp. 234–254. <https://doi.org/10.1111/1467-856X.12073>
- WOLAK, J. & PALUS, C. K. (2010) The Dynamics of Public Confidence in U.S. State and Local Government. *State Politics & Policy Quarterly*, Vol. 10. No. 4. pp. 421–445. <https://doi.org/10.1177/153244001001000407>
- YAMAMURA, E. (2012) “Government Size and Trust.” *Review of Social Economy*, Vol. 70. No. 1. pp. 31–56.
- ZHANG, Y. & KIM, M.-H. (2018) Do Public Corruption Convictions Influence Citizens’ Trust in Government? The Answer Might Not Be a Simple Yes or No. *The American Review of Public Administration*, Vol. 48. No. 7. pp. 685–698. <https://doi.org/10.1177/0275074017728792>

# PEDAGÓGUSOK, ISKOLA, BIZALOM – EGY MOZGALMAS ÉVTIZED VÁLTOZÁSAI

SZÉLL KRISZTIÁN<sup>a,\*</sup> – FEHÉRVÁRI ANIKÓ<sup>a,b</sup> – PAKSI BORBÁLA<sup>a,c</sup>

<sup>a</sup>ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

<sup>b</sup>OFI

<sup>c</sup>Viselkedéskutató Kft.

Tanulmányunk három pedagógus-adatfelvétel (2004, 2009, 2014) alapján arra keresi a választ, hogy 2004 és 2014 között miként alakult a pedagógusok által észlelt szervezeti bizalom az iskolákban, az adatfelvételi évek (mint időtényezők) magyarázzák-e a gyakorló pedagógusok bizalmi szintjét, illetve, hogy mely tényezők befolyásolják jelentősen a pedagógusok szervezeti bizalommal kapcsolatos személyes percepcióit. A lineáris regressziós modelleken alapuló eredményeink azt jelzik, hogy a vizsgált 10 éves időszak változásai nem írhatók le lineáris folyamatként: 2004-hez képest 2009-ben bizalomnövekedés, ezt követően 2014-ben viszont jelentős bizalomcsökkenés következett be. Hozzáteve, hogy 2014-ben az egyéni jellemzők helyett már egyértelműen a formális (regionális elhelyezkedés, fenntartó) és informális jellemzők (tantezületen belüli légkör) gyakoroltak jelentős hatást a pedagógusok szervezeti bizalommal kapcsolatos percepcióira.

**Kulcsszavak:** szervezeti bizalom, iskolai légkör, longitudinális pedagógusvizsgálat, lineáris regressziós modell

Based on three rounds of teacher survey (2004, 2009, 2014), our study aims to explore how organisational trust in schools as perceived by teachers changed between 2004 and 2014, whether the years of conducting the surveys (as time factors) explain teachers' levels of trust and that what factors influence significantly the individual perceptions of teachers regarding organisational trust. Our results based on linear regression models indicate that changes in the ten years under scrutiny cannot be described as a linear process: compared to 2004, there was an increase of trust in 2009 but following that, a significant decline of trust occurred in 2014. Furthermore, in 2014, instead of individual characteristics, it was formal (regional location, maintainer) and informal (school climate) factors that exerted a significant influence on teachers' perceptions regarding organisational trust.

**Keywords:** organizational trust, school climate, longitudinal study of teachers, linear regression model

---

\* Levelező szerző: Széll Krisztián, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27. E-mail: szell.krisztian@ppk.elte.hu

## Bevezetés

Az iskolában folyó oktató-nevelő munka alapvető kötőszöve a szervezetben megjelenő bizalom, amely irányulhat vezetőre, kollégákra, szervezeti működésre, szakmaiságra egyaránt. Hozzáteve, hogy a bizalom egyfajta kölcsönös viszonyt feltételez (bizalmat adó – bizalmat kapó), nem véletlen, hogy a bizalomra több szerző is úgy tekint, hogy nélküle nem alakulhat ki együttműködő szervezeti kultúra (*Harris–Caldwell–Longmuir 2013; Hargreaves–Fullan 2012*).

Ugyanakkor egy néhány éve végzett pedagóguskutatás szerint a hazai iskolákat erős versengés és jelentős bizalomhiány jellemzi, mely nem csupán a toxikusként érzékelt szervezetek sajátja, hanem sokkal általánosabb jelenségnek tekinthető, s olyan szervezeti kultúrában is megjelenhet, amelyben egyébként a közös tanulás vagy a befogadó, családias szellemiség a mérvadó. A kutatás fontos eredménye, hogy a bizalom hiányát sok esetben nem érzik problémának a pedagógusok, és azt sem feltétlenül gondolják, hogy a minőségi, eredményes szakmai munkához feltétlenül bizalmi alapon szerveződő közösségre lenne szükség. Ennek egyik fő oka, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok gondolkodásában a bizalom, az együttműködés és a közösség fogalmi főként a személyes szférához tartozóként jelennek meg, ezen fogalmak szakmai, professzionális vonatkozású értelmezése kevésbé elterjedt (*Kopp 2016*).

Mindezekből kiindulva tanulmányunk három, közoktatási intézményekben tanító főállású pedagógusokra irányuló adatfelvétel (2004, 2009, 2014) alapján arra keresi a választ, hogy 1. 2004 és 2014 között miként alakult a pedagógusok által észlelt szervezeti bizalom az iskolákban; 2. hogy az adatfelvételi évek (mint időtényezők) magyarázzák-e, és ha igen, milyen mértékben a gyakorló pedagógusok vezetői, munkatársak iránti, illetve a szervezet működésével, szakmaiságával kapcsolatos bizalom szintjét; valamint hogy 3. mely tényezők befolyásolják jelentősen a pedagógusok szervezeti bizalommal kapcsolatos személyes percepcióit, vannak-e olyan tényezők, amelyek hatása mindhárom évben megmutatkozik.

## A bizalom szerepe a szervezetekben

Jelen tanulmány a szervezeti bizalmat olyan, „a szervezeti tagok által osztott hitnek tekintti, mely az egyén átélt vagy észlelt szervezeti tapasztalatainak interpretációja nyomán alakul, és a szervezet mint részekből álló rendszer megbízhatóságára vonatkozó pozitív (vagy negatív) elvárásokat foglal magában, melyeknek kognitív és érzelmi összetevőik vannak. A szervezeti bizalom megnyilvánul a szervezettel kapcsolatos egyéni viszonyulásban (kognitív, érzelmi összetevőkkel), valamint az ebből következő személyes vagy személyközi bizalomadó viselkedésben.” (*Sass 2005: 15*.)

Az eddigi kutatások egyértelműen igazolják, hogy a bizalommal teli tanár-diák kapcsolatok, az iskolaközösség tagjai közötti megértő és építő kommunikáció és az ebből keletkező társadalmi, szociális, kapcsolati és kulturális tökelelőnyök erős hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményességre, a tanulók sikeres előrehaladására (*Coleman 1988; Bourdieu 1997; Bryk–Schneider 2002; Hargreaves–Fullan 2012*). Korábbi hazai kutatások is megerősítették, hogy a bizalommal teli iskolai légkör meghatározó szerepet játszik a pedagógusok lelki egészségének alakulásában, köztük a kiégés elkerülésében (*Paksi–*

*Schmidt 2006; Paksi et al. 2015*), továbbá összefügg a pedagógusok pályamotivációival, pályán maradásával, illetve a pályaelhagyás kockázatával is (*Paksi et al. 2015*).

A szervezeti bizalom kapcsán kiemelendő továbbá, hogy a támogató szakmai közösség – a tanári együttműködések, a tudásmegosztás, a pedagógiai gyakorlatok széles körű terjesztése, valamint a közös tevékenységből eredő erős elköteleződés révén – az egyéni szinthez képest olyan kollektív, hozzáadott értéket jelent, ami mind egyéni, mind kollektív szinten teljesítménynövekedést eredményez (*Fullan 2010, 2011*). *Hargreaves és Fullan (2012)* tőkeelmélet koncepciójukban szintén a kollektív felelősség és elszámoltathatóság mellett érvelnek, s kiemelik, hogy az oktatás mint kollektív vállalkozás a pozitív és szakszerű együttműködések révén növeli a tanulói teljesítményeket és a tanári professzionalizmust is. Koncepciójukban központi szerepet kap a bizalom is, mely a szociális tőke hordozója, s egyfajta garanciaként jelenhet meg a szervezetek optimális működését segítő szabályok és viselkedési normák betartására. *Bryk és munkatársai* is hangsúlyozzák a bizalmi hálók iskolafejlesztések eredményességében betöltött jelentős szerepét (*Bryk et al. 2010*). A kapcsolati bizalom egyfajta összekötő szövetként koordinálja és támogatja az iskolafejlesztések eredményességét befolyásoló négy, egymásra ható dimenzió – a szakmai kapacitások; a tanulási környezet (rend, biztonság, normák); a szülők, iskola és közösség kapcsolatrendszere és a tanítási iránymutatások (például összehangolt tantervek) – működését.

## Elemzési keret: adatok és módszerek

Elemzésünk fókuszában a pedagógusok szervezeti bizalommal kapcsolatos személyes percepciói állnak. A szervezeti bizalom mérésére a *Sass-féle Szervezeti Bizalom Skálát (Sass 2005)* alkalmaztuk. A mérőeszköz kilenc alszála mentén vizsgálja I. a vezetővel kapcsolatosan, II. a munkatársak közötti kapcsolatokban, III. a szervezet működésében, illetve IV. az intézményen belüli szakmaiság vonatkozásában a pedagógusok által percipált bizalmi szintet:

### I. Vezetőre irányuló bizalom:

1. *Igazságos, beosztottakat bevonó vezető*: egyéni beleszólást lehetővé tevő, személyes célokat figyelembe vevő vezetői hozzáállás, vezetői támogatás, igazságos bánásmód.

### II. Munkatársakra irányuló bizalom:

2. *Kölcsönös munkatársi törődés*: a munkatársi kapcsolatok szakmai és ezen belül érzelmi, kapcsolati oldalára, a munkavégzés felelősségteljes, elkötelezett voltára és a munkakapcsolatok önzetlen segítő, a másik problémáira odafigyelő jellegére utaló tartalmi kategóriák (a szervezeti tagok számíthatnak a másik felelős, színvonalas munkavégzésére és önzetlen segítségére a munkában).
3. *Munkatársi visszaélés hiánya*: a munkatársi kapcsolatban, munkavégzésben, illetve érzelmi-kapcsolati szinten a megbízhatóságra, jóindulatra, azaz a kihasználás, visszaélés, negatív szándék hiányára utaló tartalmak (bizalmas közlés lehetősége, megbízható munkavégzés, kihasználás veszélyének hiánya).
4. *Munkatársi munkamorál kétsége* (magas értéke bizalmatlanságot jelöl): munkatársak munkavégzésével kapcsolatos megbízhatóságának a kétsége, vagyis ellenőrizni,

figyelni kell a másik munkavégzését, hiányzik a „szavahihetőség”, ami nehezíti a kooperációt, óvatosságot von maga után.

### III. Szervezeti működésre irányuló bizalom:

5. *Integritás a szervezeti működésben*: elfogadott szabályoknak megfelelő működés, valamint a bizalommal való visszaélés hiánya (a bizalomadó által is elfogadott elvek szerinti működés).
6. *Kontroll eredményezte kiszámíthatóság*: szervezeti működés szabályozottságának magas szintjére utal (kiszámíthatóság, stabilitás, világos elvárások felmutatása).
7. *Merev szabálybetartatás* (magas értéke bizalmatlanságot jelöl): bizalomhiányra utaló merev szabálybetartatással jellemezhető szervezeti működés, mely a szervezet tagjainak érdekeit nem veszi figyelembe (a kontroll eredményezte kiszámíthatóságtól a szabályozás mértékbeli eltéréseinek jelentősége különbözteti meg).
8. *Önfeltárás akadályozottsága* (magas értéke bizalmatlanságot jelöl): a szervezet mennyire teszi lehetővé tagjai számára gyengeségeik, bizonytalanságuk vállalását, mennyire élnek vissza az ilyen önfeltáró információval (ahol magas az önfeltárás akadályozottsága, ott hiányzik a magas szintű érzelmi alapú bizalom, vagy nem néz szembe a szervezet a bizalmatlansággal).

### IV. Szakmaiságra irányuló bizalom:

9. *Szakmai kompetenciaorientáltság*: szervezeti tagok szakmai fejlődésének, önkitaljesítésének lehetősége.

Jelen elemzésben a pedagógusok által észlelt szervezeti bizalom különböző alskálái mentén mért átlagértékek 2004 és 2014 közötti alakulását, illetve az egyes alskálák értékét (mint függő / eredmény / cél változókat) meghatározó tényezőket vizsgáltuk lineáris regressziós modellek segítségével. Elemzéseink során egy évtizedet átölelő, 2004-ben, 2009-ben, és 2014-ben, a közoktatási intézményekben tanító főállású pedagógusok országos reprezentatív mintáján készült, az adatfelvétel és a jelen elemzés során felhasznált kérdések tekintetében azonos módszereket alkalmazó három kutatás eredményeit használtuk (az adatfelvételek főbb módszertani jellemzőit lásd az 1. mellékletben).

Kutatási kérdéseinknek megfelelően elemzésünk két részből áll. Először a három vizsgálati év egyesített adatbázisán azt elemeztük, hogy az adatfelvételek éve (2004, 2009, 2014) – mely adatfelvételi évek koncepciónk szerint eltérő társadalmi és egyben oktatáspolitikai kontextust testesítenek meg – a pedagógusok egyéni jellemzőinek, illetve iskolájuk formális és informális szervezeti jellemzőinek kontroll alatt tartása mellett magyarázzák-e, és ha igen, milyen mértékben a gyakorló pedagógusok bizalmi szintjét. A szervezeti bizalom mind a kilenc alskálájára a feltáró vizsgálatok során alkalmazható Stepwise módszerrel építettünk egy-egy lineáris regressziós modellt, melyek mindegyikébe az adatfelvételi éveket mutató dummy változókon túl további 35 egyéni (nem, pályán eltöltött idő, mióta dolgozik jelenlegi iskolájában, iskolában ellátott feladatok, milyen képzési típusokban tanít), illetve formális (tantestület mérete, egy pedagógusra jutó tanulók száma, régió, településtípus, fenntartó) és informális szervezeti jellemzőt

(tantestületen belüli légkör iskolai szintre aggregált átlagértékei<sup>1</sup>) megjelenítő magyarázó változót vontunk be (*a magyarázó változók listáját a 2. melléklet tartalmazza*).<sup>2</sup>

Ezt követően azt is megvizsgáltuk, hogy az eltérő években megvalósuló adatfelvételek során mely egyéni, illetve mely formális és informális szervezeti jellemzők befolyásolják jelentősen a pedagógusok szervezeti bizalomra vonatkozó percepcióit. A szervezeti bizalom kilenc alskálájának becslésére mindhárom adatfelvételi évben külön-külön, lineáris regressziós modelleket alkottunk, így összesen 27 modellt építettünk. Mivel alapvetően arra voltunk kíváncsiak, hogy a három adatfelvételi évben milyen egyezőségek, illetve különbségek tárhatók fel, ezért az elemzést a megerősítő elemzések esetében alkalmazható Enter módszerrel végeztük.<sup>3</sup> A független (magyarázó) változókat mindegyik modell esetében ugyanaz a 31 elemű, egyéni és szervezeti szintű jellemzőket is tartalmazó komplex változószett képezte (*a változószett leírását a 2. melléklet tartalmazza*), mely abban különbözik a korábbiakban tárgyalt kilenc modell esetében alkalmazott 38 elemű változószettől, hogy értelemszerűen nem tartalmazza az adatfelvételi éveket, továbbá a tantestületen belüli légkört egy (0 átlagú és 1 szórású) főkomponens elemzéssel létrehozott index<sup>4</sup> segítségével ragadja meg. Utóbbi adatredukciós eljárásra az Enter módszerrel futtatott modellek során tapasztalt multikollinearitás elkerülése érdekében volt szükség.

Fontos kiemelni elemzésünk korlátait is. Elemzésünk során a három adatfelvétel közös metszetét jelentő adatokat használtuk, ami mind a bevonható változók, mind a minta nagysága tekintetében korlátot szabott vizsgálódásainknak.

## A szervezeti bizalom elemeivel kapcsolatos pedagógusi percepciók változása (2004–2014)

Az adatfelvételi évek *dummy* változóit tartalmazó regressziós modellek eredményeinek bemutatása előtt érdemes megvizsgálni a modell függő változóinak, azaz a pedagógusok 9 alskálával mért bizalmi szintjének a 2004–2014-es időszak közötti alakulását.

Az alskálák között valamennyi vizsgált évben szignifikáns összefüggés tapasztalható,<sup>5</sup> s különösen szoros kapcsolat mutatható ki<sup>6</sup> a vezetőre irányuló *Igazságos, beosztottakat*

<sup>1</sup> Csak abban az esetben számoltunk feladatellátási helyekre aggregált átlagértékeket, ha az adott feladatellátási helyről legalább két pedagógus válaszolt a kérdéssorra.

<sup>2</sup> A modellek mindegyike szignifikáns ( $p < 0,001$ ), homoszkedasztikus, egyik esetben sem mutatható ki nagyon erős, káros multikollinearitás (VIF-mutató  $< 3$ ), valamint az autokorreláció is elfogadhatóan alacsony (Durbin–Watson-mutató értékei 1,7 és 1,8 közé esnek).

<sup>3</sup> A modellek mindegyike szignifikáns ( $p < 0,001$ , a merev szabálybetartás esetén:  $p < 0,05$ ), homoszkedasztikus, egyik esetben sem mutatható ki nagyon erős, káros multikollinearitás (VIF-mutató  $< 5$ ), valamint az autokorreláció is elfogadhatóan alacsony (Durbin–Watson-mutató értékei 1,7 és 2,1 közé esnek).

<sup>4</sup> A főkomponens a tantestületi légkör dimenzióit öt tulajdonsággá (feszült – oldott, kevésbé innovatív szellemű – haladó szellemű, kicsinyes – nagyvonalú, merev – rugalmas, visszahúzó – ösztönző) segítségével jellemző, iskolai szintre aggregált változók által megtestesített információ (heterogenitás) 72%-át őrzi meg. Az indexialakítás megbízhatóságát Cronbach-alfa értékekkel teszteltük, mely alapján a főkomponens megbízhatónak bizonyult (0,899). A főkomponens-elemzéssel létrehozott index nagyobb értéke kedvezőbb (oldottabb, haladó szelleműbb, nagyvonalúbb, rugalmasabb, ösztönzőbb) tantestületi légkört fejez ki.

<sup>5</sup> Pearson-féle korreláció:  $p < 0,001$ .

<sup>6</sup> A Pearson-féle korrelációs együthartható értékei minden vizsgált évben 0,65–0,75 között alakulnak.

bevonó vezető, a Kölcsönös munkatársi törődés, a Munkatársi visszaélés hiánya, az Integritás a szervezeti működésben és a Szakmai kompetenciaorientáltság alskálák között. Ez egybeeseng Handford és Leithwood (2013) kutatási eredményeivel, akik azt találták, hogy az iskolákban dolgozó pedagógusok közötti bizalom szoros összefüggésben áll a vezetőbe vetett bizalommal. Eredményeik szerint a szervezeti bizalmi légkört erősíti a kompetencia, a következetesség és megbízhatóság, a nyitott gondolkodásmód, a tisztelet és az integritás.

Az adatok alapján összességében kijelenthető, hogy a pedagógusok mindhárom évben az iskolájukban észlelt szakmai kompetenciaorientáltságot értékelték átlagosan a legmagasabbra. Ezt a szervezet működésének kontroll eredményezte kiszámíthatósága, a kölcsönös munkatársi törődés, az iskolavezető iránti, illetve a munkatársi visszaélés hiányát jelző bizalmi komponensek követték. A közoktatási intézményekben tanító főállású pedagógusok szerint a bizalom hiányára utaló dimenziók közül az iskola merev szabálybetartása sokkal inkább jellemző, mint a nem megfelelő munkatársi munkamorál vagy az önfeltárást akadályozó magas szintű érzelmi alapú bizalom hiánya. Az egyes évek összevetése kapcsán kiemelendő, hogy a vizsgált évtizedben kizárólag a munkatársi munkamorál kétségét jelző alskála esetében nem tapasztalható szignifikáns változás. A másik két fordított – azaz a nagyobb átlagértékkel nagyobb bizalmatlanságot mutató – alskála (*Merev szabálybetartatás, Önfeltárást akadályozottsága*) esetében az Unióhoz való csatlakozásunk évében, 2004-ben voltak a legkedvezőbbek az átlagértékek, azonban azóta az ezeken a területeken mért bizalmatlanság emelkedett, állandósult. A vizsgált évtized félidejében történt, 2009-es adatfelvétel során a szervezeti bizalom legtöbb komponense esetén a bizalmi szint szignifikánsan meghaladja a kiinduló, 2004-es adatfelvételi évben tapasztaltakat. Vagyis a nagyobb bizalomra utaló alskálák 2004 és 2009 között javuló tendenciát mutatnak, illetve egy, a szervezeti integritást jelző alskála átlagértéke statisztikai értelemben nem jelez változást. 2009 után viszont egyértelmű, szignifikáns visszaesés tapasztalható, azaz a javulás átmenetinek bizonyult, a bizalmi szint visszaállt a 2004-es szintre, sőt az elfogadott szabályoknak megfelelő működést mutató szervezeti integritás kapcsán 2004-hez képest is jelentős csökkenés következett be a nagy oktatáspolitikai beavatkozások után, 2014-ben (1. táblázat).

A szervezeti bizalom kilenc komponensére vonatkozó pedagóguspercepciók variabilitásának magyarázatára létrehozott, a három adatfelvételi évet együtt vizsgáló lineáris modellek – melyekben az adatfelvétel évei is mint magyarázó változók szerepelnek – mindegyike szignifikáns, ugyanakkor a modellek magyarázó ereje széles skálán mozog. A bizalmatlanságot kifejező (fordított) alskálák magyarázatára igen gyenge modelleket sikerült létrehozni: a *Munkatársi munkamorál kétsége*, a *Merev szabálybetartatás* és az *Önfeltárást akadályozottsága* alskálák magyarázó ereje nem éri el, de a *Kontroll eredményezte kiszámíthatóság* alskáláé is csak alig haladja meg a 10%-ot. Vagyis a szervezeti bizalom ezen komponensei a rendelkezésre álló független változókkal csak igen kismértékben magyarázhatók, a modelledmények megkérdőjelezhetők vagy legalábbis erős fenntartásokkal kezelendők (Hunyadi 2000). A szervezeti bizalom 5 elemét viszont közepesen erős (20% feletti) lineáris modellekkel sikerült magyarázni. A modellek alapján összességében az alábbi megállapítások tehetők (2. táblázat):

- Az adatfelvételek éve az individuális és szervezeti jellemzőket megjelenítő magyarázó változók kontroll alatt tartása mellett szignifikánsan befolyásolja azt, hogy a pedagógusok miként észlelik iskolájukban a szervezeti bizalom egyes elemeit. 2004 és 2009



**1. táblázat:** Az egyénileg észlelt szervezeti bizalom alskáláinak átlagértékei 2004-ben, 2009-ben és 2014-ben<sup>+</sup>

|   | 2004 |       |        | 2009 |       |        | 2014 |       |        |
|---|------|-------|--------|------|-------|--------|------|-------|--------|
|   | N    | Átlag | Szórás | N    | Átlag | Szórás | N    | Átlag | Szórás |
| <b>VEZETŐ</b>                           |      |       |        |      |       |        |      |       |        |
| Igazságos, beosztottakat bevonó vezető* | 982  | 5,0   | 1,17   | 675  | 5,3   | 1,03   | 825  | 4,9   | 1,18   |
| <b>MUNKATÁRSÁK</b>                      |      |       |        |      |       |        |      |       |        |
| Kölcsönös munkatársi törődés*           | 957  | 5,0   | 0,99   | 661  | 5,3   | 0,89   | 826  | 5,1   | 0,97   |
| Munkatársi visszaélés hiánya*           | 995  | 4,8   | 1,27   | 674  | 5,0   | 1,21   | 831  | 4,8   | 1,23   |
| Munkatársi munkamorál kétsége           | 980  | 3,1   | 1,31   | 674  | 3,2   | 1,33   | 823  | 3,2   | 1,34   |
| <b>SZERVEZETI MŰKÖDÉS</b>               |      |       |        |      |       |        |      |       |        |
| Integritás a szervezeti működésben*     | 968  | 5,1   | 1,16   | 667  | 5,0   | 1,13   | 825  | 4,7   | 1,28   |
| Kontroll eredményezte kiszámíthatóság*  | 973  | 5,2   | 1,13   | 671  | 5,5   | 0,95   | 828  | 5,3   | 1,12   |
| Merev szabálybetartatás*                | 983  | 4,5   | 0,99   | 674  | 4,9   | 1,00   | 829  | 4,7   | 1,04   |
| Önfeltárás akadályozottsága*            | 998  | 2,8   | 1,27   | 682  | 3,1   | 1,36   | 841  | 3,0   | 1,39   |
| <b>SZAKMAISÁG</b>                       |      |       |        |      |       |        |      |       |        |
| Szakmai kompetenciaorientáltság*        | 984  | 5,5   | 0,99   | 678  | 5,7   | 0,85   | 828  | 5,4   | 1,02   |

<sup>+</sup>A tételek mérése 7 fokozatú skálán történt. \*ANOVA:  $p < 0,001$ . A táblázatban vastagítva jelöltük azon adatfelvételi évek átlagértékeit, amelyek a Bonferroni *post hoc* teszt alapján szignifikánsan eltérnek a másik két adatfelvételi év átlagértékeitől. A táblázatban dőlten jelzett alskálák fordított skálák, melyek esetében a magasabb értékek nagyobb bizalmatlanságot jelölnek.

között az időtényező szinte mindegyik alskála estében szignifikánsan növelte az átlagértékeket, míg 2004 és 2014 között több elem esetében (munkamorál, szervezeti integritás, önfeltárás lehetőségei) szignifikáns bizalomcsökkenést okozott.

- A pedagógusok iskolájuk mint szervezet iránt érzett bizalmát leginkább a tantestületi légkör egyes elemei határozzák meg. Itt elsősorban az oldottabb, illetve ösztönzőbb légkördimenziókat kell kiemelnünk, melyek a szervezeti bizalom szinte minden elemére jelentős mértékben kedvező hatást gyakorolnak, azaz növelik a bizalmat, illetve csökkentik a bizalmatlanságot. Ugyanakkor a légkör két másik dimenziója némiképp más tendenciákat tár elénk. Az eredmények szerint minél haladóbb szellemű, innovatívabb egy tantestület, a pedagógusok percepcióiban annál kevésbé van jelen a szervezeti integritás, a szervezeti működés inkább a merev szabálybetartatás felé

2. táblázat: A szervezeti bizalom alszámláinak becslésére létrehozott regressziós modellek összefoglalása ( $\beta$ , korrigált  $R^2$ )

|   | Biz1   | Biz2   | Biz3   | Biz4   | Biz5   | Biz6   | Biz7   | Biz8   | Biz9   |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Adatfelvétel: 2009 (Ref. 2004)                                  | 0,099  | 0,102  | 0,052  |        |        | 0,149  | 0,125  | 0,094  | 0,102  |
| Adatfelvétel: 2014 (Ref. 2004)                                  |        |        |        | 0,088  | -0,096 |        |        | 0,109  |        |
| Nem (1: férfi, 2: nő)   |        | 0,048  |        | -0,083 | 0,074  | 0,099  |        | -0,098 | 0,059  |
| Iskolai végzettség (1: BA/főiskola, 2: MA/egyetem)              |        |        |        |        |        | -0,068 |        |        |        |
| Pedagóguspályán eltöltött idő (év)                              |        |        |        |        |        |        |        | 0,089  | 0,065  |
| Igazgató vagy igazgatóhelyettes                                 | 0,183  | 0,148  | 0,169  | 0,176  | 0,250  |        |        | -0,121 | 0,104  |
| Milyen feladatokat lát el: osztályfőnök                         |        |        |        |        |        | -0,058 |        |        |        |
| Milyen feladatokat lát el: egyéb                                |        |        |        |        |        |        |        | -0,054 |        |
| Általános iskolában (is) tanít                                  |        | 0,059  |        |        | -0,062 |        |        |        |        |
| Szakképesítést igen, de érettségít nem adó képzésben (is) tanít |        |        | -0,050 |        |        | -0,087 |        |        | -0,083 |
| Szakképesítést és érettségít is adó képzésben (is) tanít        | -0,058 |        |        |        | -0,087 |        |        |        |        |
| 4 vagy 5 évfolyamos gimnáziumban (is) tanít                     |        |        |        | 0,050  |        | -0,050 |        |        |        |
| Pedagógusok száma   | -0,048 | -0,064 |        |        |        |        |        | 0,081  |        |
| Egy pedagógusra jutó tanulók száma                              |        |        |        |        | 0,108  | 0,056  | 0,063  |        |        |
| Régió: Közép-Dunántúl   |        |        |        |        | -0,046 |        |        |        |        |
| Régió: Nyugat-Dunántúl  |        |        |        | -0,061 |        |        |        | -0,046 |        |
| Régió: Észak-Alföld   | 0,051  | 0,046  |        | -0,056 |        |        |        |        | 0,046  |
| Településtípus: nagyváros (főváros/MJV)                         |        |        | -0,043 |        |        |        | -0,048 | -0,199 |        |
| Településtípus: város   |        |        |        |        |        | 0,052  |        | -0,148 | 0,051  |

2. táblázat: (folyt.)

|  | Biz1         | Biz2         | Biz3         | Biz4   | Biz5         | Biz6   | Biz7   | Biz8   | Biz9         |
|--|--------------|--------------|--------------|--------|--------------|--------|--------|--------|--------------|
| Tantestületi légkör: feszült–oldott                    | 0,194        | 0,201        | 0,212        | -0,164 | 0,241        | 0,172  |        | -0,201 | 0,085        |
| Tantestületi légkör: kevésbé innovatív–haladó szellemű |              |              |              |        | -0,074       |        | 0,117  | 0,097  | 0,099        |
| Tantestületi légkör: kicsinyes–nagyvonalú              |              | 0,092        | 0,150        |        |              |        |        |        |              |
| Tantestületi légkör: merev–rugalmas                    | 0,117        |              |              |        |              | -0,083 | -0,098 |        |              |
| Tantestületi légkör: visszahúzó–össztönző              | 0,152        | 0,176        | 0,098        |        | 0,187        | 0,123  |        | -0,093 | 0,232        |
| Korrigált R <sup>2</sup>                               | <b>0,257</b> | <b>0,253</b> | <b>0,214</b> | 0,076  | <b>0,210</b> | 0,107  | 0,029  | 0,087  | <b>0,205</b> |
| A modell szignifikanciája (p)                          | <0,001       | <0,001       | <0,001       | <0,001 | <0,001       | <0,001 | <0,001 | <0,001 | <0,001       |

Megjegyzés: Eredményváltozók: Biz1 = Igazságos, beosztottakat bevonó vezető; Biz2 = Kölcsönös munkatársi törődés; Biz3 = Munkatársi visszaélés hiánya; Biz4 = Munkatársi munkamorál kétsége (magas érték bizalmatlanságot jelent); Biz5 = Integritás a szervezeti működésben; Biz6 = Kontroll eredményezte kiszámíthatóság; Biz7 = Merev szabálybetartás (magas érték bizalmatlanságot jelent); Biz8 = Önfeltárás akadályozottsága (magas érték bizalmatlanságot jelent); Biz9 = Szakmai kompetenciaorientáltság. A táblázatban a Stepwise módszerrel épített modellekre vitt összesen 38 elemű változószettből csak azok a független változók szerepelnek, melyek valamelyik modellben szignifikáns szerepet ( $p < 0,05$ ) kapnak. Referenciakategóriák: régió esetén Budapest, településtípus esetén község. A közepesen erős modelleket félkövérré, a leggyakrabban megjelenő magyaruló változókat szürke színezéssel emeljük ki a táblázatban. A fordított alsókat (ahol a magasabb érték nagyobb bizalmatlanságot jelent) pedig dőlt betűvel szedjük.

mozdul el, mellyel párhuzamosan a bizonytalanság vállalása, az önfeltárás lehetősége is korlátozottabb, a szakmaiság megítélése viszont erősebb. Ez arra utalhat, hogy az újszerű, innovatív megoldások sok esetben a korábbiakhoz képest más, olykor merevebb struktúrával járnak együtt annak érdekében, hogy maga az innováció megvalósulhasson. A rugalmasabb tantestületi légkör amellet, hogy erősíti a vezetőről alkotott igazságot, beosztottakat bevonó képet, értelemszerűen csökkenti a bármiféle kontrollhoz – akár a szervezeti stabilitást biztosító mértékű kontrollról, akár merev szabálybetartásról legyen is szó – kapcsolható értékeket.

- A szervezeti bizalom több alskálája esetében a nemnek is szignifikáns szerep jut: a nők pedagóguskollégák iránt érzett bizalma, illetve a szervezet megfelelő működésével, szakmaiságával kapcsolatos percepciói szignifikánsan kedvezőbbek, mint a férfiaké.
- Szerepükből adódóan az iskolavezetés tagjainak szervezettel kapcsolatos bizalomérzete is szignifikánsan magasabb más munkatársakénál. Ugyanakkor egy tényező, a munkatársi morál megítélésében kisebb bizalom tapasztalható esetükben, mely vélhetően szintén a vezetői szerepkör sajátosságainak tudható be.
- A fenti magyarázó változókon kívül az *Igazságos, beosztottakat bevonó vezető* (korrigált  $R^2 = 0,257$ ) alskála értékét csökkenti a szakközépiskolában (szakgimnáziumban) folytatott oktatói tevékenység és a tantestület méretének emelkedése, viszont a fővárosi iskolákhoz képest növeli az, ha az adott iskola az Észak-Alföld régióban működik. A *Kölcsönös munkatársi törődés* (korrigált  $R^2 = 0,253$ ) esetén szintén a magasabb pedagógusszám okoz negatív hatást, az Észak-Alföld régió és az általános iskolai képzésben való szerepvállalás azonban pozitívan befolyásolja a komponens értékét. A *Munkatársi visszaélés hiánya* (korrigált  $R^2 = 0,214$ ) a községi iskolákhoz képest alacsonyabb a nagyvárosi iskolákban, illetve a szakképzésben is tanítók esetében is. A *Munkatársi munkamorál kétsége* (korrigált  $R^2 = 0,076$ ) erősebben jelenik meg a gimnáziumokban is tanítók körében, ugyanakkor a Nyugat-Dunántúlon és az Észak-Alföldön működő iskolában a fővárosi iskolákhoz képest kedvezőbb ezen dimenzió megítélése. Azok a pedagógusok, akik a Közép-Dunántúl régióban, illetve általános iskolában vagy szakközépiskolában (szakgimnáziumban) is tanítanak, kevésbé érzékelik a szervezeti bizalom *Integritás a szervezeti működésben* (korrigált  $R^2 = 0,210$ ) elemét, az egy pedagógusra jutó tanulólétszám emelkedése azonban kedvezőbbé teszi az integritással kapcsolatos pedagóguspercepciót. A *Kontroll eredményezte kiszámíthatóság* (korrigált  $R^2 = 0,107$ ) érzése a városi iskolákban, illetve azon iskolákban magasabb, ahol nagyobb az egy pedagógusra jutó tanulók száma, viszont alacsonyabb a magasabb iskolai végzettségűek, az osztályfőnökök, illetve a szakképzésben vagy gimnáziumban is tanítók körében. A szervezeti működés kontrollja által eredményezett kiszámíthatósághoz hasonlóan a *Merev szabálybetartatás* (korrigált  $R^2 = 0,029$ ) ott magasabb, ahol nagyobb az egy pedagógusra jutó tanulók száma, viszont ez a fajta túlzott merevség a nagyvárosi iskolákra kevésbé jellemző. Az *Önfeltárás akadályozottsága* (korrigált  $R^2 = 0,087$ ) erősebb akkor, ha több éve van a pedagógus a pályán, és ha nagyobb a tantestület létszáma, ugyanakkor az akadályozottság érzetét csökkenti az egyéb feladatok ellátása, valamint az iskola városi, nagyvárosi környezete, illetve nyugat-dunántúli elhelyezkedése. A *Szakmai kompetenciaorientáltság* (korrigált  $R^2 = 0,205$ ) dimenziójára a pályán eltöltött évek száma, az iskola észak-alföldi elhelyezkedése, illetve városi környezete hat pozitívan, míg a szakképzésben (is) folytatott oktatói tevékenység negatív hatást mutat.

## A szervezeti bizalom elemeivel kapcsolatos személyes percepciók évenkénti vizsgálata

A pedagógusok iskola mint szervezet iránt érzett bizalmát, illetve annak elemeit meghatározó tényezők évenkénti elemzéséből általánosságban megállapítható, hogy a pedagógusok egyéni jellemzőit, valamint formális és informális szervezeti jellemzőket egyaránt tartalmazó komplex modellek a szervezeti bizalom valamennyi alskálája esetén lényegesen nagyobb magyarázóerővel bírnak, mint a csak individuális jellemzők mentén vizsgálódó modellek.<sup>7</sup> Továbbá az is megfigyelhető, hogy a 2004-es és a 2009-es adatfelvételekre épülő komplex modellekben még számos individuális jellemző is szignifikáns szerepet kap, a legutolsó vizsgált évben (2014) azonban már szinte kizárólag a formális és informális szervezeti jellemzők dominálnak.

A fentiekben vázolt tendenciák jól tetten érhetőek a vezető iránt érzett bizalom magyarázatában. A 2004-es adatok alapján épített lineáris modellben annak megítélésében, hogy mennyire igazságos, munkatársakat bevonó az iskola vezetője még jelentős pozitív szerepet kaptak olyan egyéni jellemzők, mint a pályán eltöltött évek száma, valamint az, hogy a válaszoló az iskolavezetés tagja-e (igazgató, igazgatóhelyettes), másképp fogalmazva, hogy a saját szerepét ítélte-e meg. Az egyéni jellemzők mellett a formális szervezeti jellemzők közül a tantestület méretének emelkedése, illetve az iskola fővárosához képesti közép-dunántúli elhelyezkedése szignifikánsan csökkentette, a kedvezőbb tantestületi léghő – mint informális szervezeti jellemző – viszont nagymértékben növelte a vezető iránti bizalom értékét. 2009-re az igazgatói, igazgatóhelyettesi szerepkör és a tantestületi léghő, míg 2014-re csak a tantestületi léghő markáns hatása maradt meg a modellekben. Érdeemes kiemelni, hogy mindhárom évben a tantestületi léghő hatása a legerősebb, továbbá azt is, hogy mind a három modell a szignifikáns magyarázó változók számától függetlenül közepesen erős, 22–25%-os magyarázó erővel bír (3. táblázat).

**3. táblázat:** A vezető iránti bizalom (igazságos, beosztottakat bevonó) becslésére létrehozott regressziós modellek összefoglalása ( $\beta$ , korrigált  $R^2$ )

|                                       | 2004   | 2009   | 2014   |
|---------------------------------------|--------|--------|--------|
| Pedagóguspályán eltöltött idő (év)    | 0,166  |        |        |
| Igazgató vagy igazgatóhelyettes       | 0,175  | 0,211  |        |
| Pedagógusok száma                     | -0,097 |        |        |
| Régió: Közép-Dunántúl (Ref. Budapest) | -0,086 |        |        |
| Tantestületi léghő (főkomponens)      | 0,388  | 0,445  | 0,426  |
| Korrigált $R^2$                       | 0,251  | 0,248  | 0,221  |
| A modell szignifikanciája ( $p$ )     | <0,001 | <0,001 | <0,001 |

*Megjegyzés:* A táblázatban az Enter módszerrel épített modellekbe vitt összesen 31 elemű változószettből csak azok a független változók szerepelnek, melyek valamelyik modellben szignifikáns ( $p < 0,05$ ) szerepet kaptak. A mindhárom évben megjelenő magyarázó változókat szürke színezéssel emeltük ki a táblázatban.

<sup>7</sup> A kizárólag individuális jellemzőket tartalmazó modellek magyarázóereje alacsony, a korrigált  $R^2$  értékei 0,014 és 0,111 között mozognak.

A munkatársak iránti bizalom elemei kapcsán is szignifikáns modelleket kaptunk ( $p < 0,001$ ), melyek közül a *Kölcsönös munkatársi törődés* magyarázatára épülő modellek magyarázóereje a legerősebb ( $R^2_{2004} = 0,240$ ,  $R^2_{2009} = 0,209$ ,  $R^2_{2014} = 0,256$ ), melyektől némiképp gyengébb, s az évek múltával csökkenő a munkatársak visszaélésének hiányát magyarázó modelleké ( $R^2_{2004} = 0,234$ ,  $R^2_{2009} = 0,168$ ,  $R^2_{2014} = 0,164$ ), és a leggyengébb, ugyanakkor az évek során növekvő a munkatársi morál magyarázatára irányuló modelleké ( $R^2_{2004} = 0,087$ ,  $R^2_{2009} = 0,122$ ,  $R^2_{2014} = 0,154$ ). A munkatársi kapcsolatok szakmai és ezen belül érzelmi, kapcsolati oldalát megjelenítő *Kölcsönös munkatársi törődés*, valamint a munkatársi kapcsolatokban a munkavégzés, illetve érzelmi-kapcsolati szinten megbízhatóságra, jóindulatra utaló *Munkatársi visszaélés hiánya* alskálákra egyértelműen a tantestületi légkörnek van a legerősebb hatása: mind a három év tekintetében kijelenthető, hogy a légkörmutató értékének növekedése jelentősen növeli a pedagógusok bizalomérzetét. A munkatársi morált viszont – feltehetően vezetői szerepükből is adódóan – elsősorban az iskolavezetés tagjai (igazgatók, igazgatóhelyettesek) vonják leginkább kétségbe, ezen egyéni jellemző mindhárom évben jelentős hatást gyakorol e téren a bizalomra. Az éves szintű modellek hasonlóságai mellett kiemelendők a 2014-re épített modellek másik két évhez képest mutatkozó eltérései is: 2014-re a munkatársi bizalom becslésére létrehozott modellekben megjelent a fenntartó befolyásoló szerepe. Az állami iskolákhoz képest a magán, illetve egyéb fenntartású iskolákban dolgozó pedagógusok inkább tapasztaltak munkatársi visszaéléseket a szervezetükben, az egyházi iskolákban pedig sokkal inkább felmerültek a munkamorállal kapcsolatos kétségek. 2014-ben a *Munkatársi munkamorál kétségének* magyarázatára épített modellben egyértelműbbé vált az iskolák fővároshoz viszonyított regionális elhelyezkedésének hatása is – mely a fővárosi iskolákban dolgozó pedagógusok nagyobb mértékű bizalomhiányát mutatja (4. táblázat).

**4. táblázat:** A munkatársak iránti bizalom becslésére létrehozott regressziós modellek összefoglalása ( $\beta$ , korrigált  $R^2$ )

|  | Kölcsönös munkatársi törődés |       |       | Munkatársi visszaélés hiánya |       |       |
|--|------------------------------|-------|-------|------------------------------|-------|-------|
|  | 2004                         | 2009  | 2014  | 2004                         | 2009  | 2014  |
| Igazgató vagy igazgatóhelyettes  | 0,138                        | 0,231 |       | 0,112                        | 0,170 |       |
| Milyen feladatokat lát el:<br>osztályfőnök                             |                              |       |       | -0,080                       |       |       |
| Milyen feladatokat lát el:<br>tagozatfelelős, munkaközösség-<br>vezető |                              |       | 0,131 |                              |       |       |
| Pedagógusok száma  | -0,111                       |       |       |                              |       |       |
| Régió: Közép-Magyarország  |                              | 0,106 |       |                              | 0,104 |       |
| Régió: Közép-Dunántúl  | -0,092                       | 0,098 |       | -0,085                       | 0,106 |       |
| Régió: Nyugat-Dunántúl   |                              |       |       |                              |       | 0,177 |
| Régió: Észak-Magyarország  |                              | 0,117 |       |                              |       | 0,204 |

4. táblázat: (folyt.)

|  | Kölcsönös munkatársi törődés         |        |        | Munkatársi visszaélés hiánya |        |        |
|--|--------------------------------------|--------|--------|------------------------------|--------|--------|
|  | 2004                                 | 2009   | 2014   | 2004                         | 2009   | 2014   |
| Településtípus: nagyváros (főváros/MJV)                  |                                      | 0,128  |        |                              |        |        |
| Településtípus: város                                    |                                      |        |        |                              | -0,132 |        |
| Fenntartó: magán/egyéb                                   |                                      |        |        |                              |        | -0,153 |
| Tantestületi légkör (főkomponens)                        | 0,414                                | 0,433  | 0,353  | 0,417                        | 0,332  | 0,346  |
| Korrigált $R^2$  | 0,240                                | 0,256  | 0,209  | 0,234                        | 0,168  | 0,164  |
| A modell szignifikanciája ( $p$ )                        | <0,001                               | <0,001 | <0,001 | <0,001                       | <0,001 | <0,001 |
|  | <i>Munkatársi munkamorál kétsége</i> |        |        |                              |        |        |
|  | 2004                                 | 2009   |        | 2014                         |        |        |
| Nem (1: férfi, 2: nő)                                    | -0,071                               | -0,107 |        |                              |        |        |
| Iskolai végzettség (1: BA/ főiskola, 2: MA/ egyetem)     |                                      | 0,103  |        |                              |        |        |
| Jelenlegi munkahelyén eltöltött idő (év)                 |                                      | 0,131  |        |                              |        |        |
| Igazgató vagy igazgatóhelyettes                          | 0,157                                | 0,250  |        | 0,161                        |        |        |
| Szakképesítést és érettségit is adó képzésben (is) tanít | 0,101                                |        |        |                              |        |        |
| 4 vagy 5 évfolyamos gimnáziumban (is) tanít              | 0,112                                |        |        |                              |        |        |
| Régió: Közép-Magyarország                                | -0,139                               |        |        | -0,203                       |        |        |
| Régió: Nyugat-Dunántúl                                   | -0,096                               |        |        | -0,257                       |        |        |
| Régió: Észak-Magyarország                                |                                      |        |        | -0,284                       |        |        |
| Régió: Észak-Alföld                                      |                                      |        |        | -0,267                       |        |        |
| Régió: Dél-Alföld  |                                      |        |        | -0,206                       |        |        |
| Fenntartó: egyház  |                                      |        |        | 0,248                        |        |        |
| Tantestületi légkör (főkomponens)                        | -0,212                               | -0,158 |        |                              |        |        |
| Korrigált $R^2$  | 0,087                                | 0,122  |        | 0,154                        |        |        |
| A modell szignifikanciája ( $p$ )                        | <0,001                               | <0,001 |        | <0,001                       |        |        |

Megjegyzés: A táblázatban az Enter módszerrel épített modellekbe vitt, összesen 31 elemű változószettből csak azok a független változók szerepelnek, melyek valamelyik modellben szignifikáns ( $p < 0,05$ ) szerepet kaptak. Referenciakategóriák: régió esetén Budapest, településtípus esetén község, fenntartó esetén állami/önkormányzati fenntartás. A táblázatban dőlten jelzett alskálák esetében a magasabb értékek bizalmatlanságot jelölnek. A mindhárom évben megjelenő magyarázó változókat szürke színezéssel emeltük ki a táblázatban.

5. táblázat: A szervezeti működésre irányuló bizalom becslésére létrehozott regressziós modellek összefoglalása ( $\beta$ , korrigált  $R^2$ )

|  | Integritás a szervezeti működésben |        |       |  | Kontroll eredményezte kiszámíthatóság |        |      |        | Merev szabálybetartatás |        |      |       | Önjfeltárás akadémizáció |      |        |  |
|--|------------------------------------|--------|-------|--|---------------------------------------|--------|------|--------|-------------------------|--------|------|-------|--------------------------|------|--------|--|
|  | 2004                               | 2009   | 2014  |  | 2004                                  | 2009   | 2014 |        | 2004                    | 2009   | 2014 |       | 2004                     | 2009 | 2014   |  |
| Nem (1: férfi, 2: nő)  |                                    | 0,110  |       |  | 0,079                                 | 0,129  |      |        | -0,087                  | -0,095 |      |       |                          |      |        |  |
| Iskolai végzettség (1: BA/főiskola, 2: MA/egyetem)   |                                    |        |       |  |                                       | -0,128 |      | 0,110  |                         |        |      |       |                          |      |        |  |
| Pedagóguspályán eltöltött idő (év)   |                                    |        |       |  |                                       | -0,113 |      |        |                         |        |      |       | 0,169                    |      |        |  |
| Igazgató vagy igazgatóhelyettes  | 0,237                              | 0,234  | 0,219 |  |                                       | -0,138 |      | -0,249 |                         |        |      |       |                          |      |        |  |
| Milyen feladatokat lát el: osztályfőnök  |                                    |        |       |  |                                       |        |      | -0,154 |                         |        |      |       | -0,122                   |      |        |  |
| Milyen feladatokat lát el: egyéb   |                                    |        |       |  |                                       |        |      | -0,086 |                         |        |      |       | -0,196                   |      |        |  |
| Milyen feladatokat lát el: gyermek és ifjúságvédelmi felelős, iskolai egészségfejlesztő, diákönkormányzatot segítő |                                    |        |       |  |                                       |        |      | -0,084 |                         |        |      |       |                          |      |        |  |
| Általános iskolában (is) tanít   | -0,141                             |        |       |  |                                       |        |      |        |                         |        |      | 0,160 |                          |      | -0,285 |  |
| Szakképesítést és érettségit is adó képzésben (is) tanít   | -0,108                             | -0,112 |       |  |                                       |        |      |        |                         |        |      | 0,136 |                          |      |        |  |
| 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumban (is) tanít  |                                    |        |       |  |                                       | 0,105  |      | -0,095 |                         |        |      |       |                          |      |        |  |
| Egy pedagógusra jutó tanulók száma   | 0,073                              | 0,111  | 0,124 |  | 0,101                                 |        |      | 0,112  |                         |        |      |       |                          |      |        |  |



5. táblázat: (folyt.)

|   | Integritás a szervezeti működésben |              |              |        | Kontroll eredményezte kiszámíthatóság |        |        |        | Merev szabálybetartatás |       |       |       | Önjelentés akadémizáltsága |        |        |  |
|---|------------------------------------|--------------|--------------|--------|---------------------------------------|--------|--------|--------|-------------------------|-------|-------|-------|----------------------------|--------|--------|--|
|   | 2004                               | 2009         | 2014         | 2014   | 2004                                  | 2009   | 2014   | 2014   | 2004                    | 2009  | 2014  | 2014  | 2004                       | 2009   | 2014   |  |
| Régió: Közép-Magyarország               |                                    |              | 0,184        |        |                                       |        |        |        |                         |       |       |       |                            |        | -0,266 |  |
| Régió: Közép-Dunántúl                   | -0,112                             |              |              | 0,111  |                                       |        |        | 0,091  |                         |       |       |       |                            |        |        |  |
| Régió: Nyugat-Dunántúl                  |                                    | -0,141       | 0,203        |        |                                       |        | 0,134  |        |                         |       |       |       |                            |        | -0,263 |  |
| Régió: Dél-Dunántúl                     |                                    |              | 0,143        |        |                                       |        |        |        |                         |       |       |       |                            |        |        |  |
| Régió: Észak-Magyarország               |                                    |              |              | 0,174  | 0,176                                 |        |        | 0,109  |                         | 0,151 |       |       |                            |        | -0,168 |  |
| Régió: Észak-Alföld                     |                                    |              |              | 0,257  |                                       |        |        |        |                         |       |       |       |                            |        |        |  |
| Régió: Dél-Alföld                       |                                    |              | 0,154        |        |                                       |        |        |        |                         |       |       |       |                            |        | -0,153 |  |
| Településtípus: nagyváros (főváros/MJV) |                                    |              |              |        |                                       |        |        | -0,308 |                         |       |       |       |                            |        | -0,313 |  |
| Településtípus: város                   |                                    |              |              |        |                                       |        |        |        | -0,123                  |       |       |       |                            |        | -0,202 |  |
| Fenntartó: egyház                       |                                    |              | -0,166       |        |                                       |        | -0,189 |        |                         | 0,119 |       |       |                            |        |        |  |
| Fenntartó: magán/egyéb                  |                                    |              |              |        |                                       |        |        | 0,095  |                         |       |       |       |                            |        | -0,192 |  |
| Tantestületi légkör (főkomponens)       | 0,324                              | 0,379        | 0,227        | 0,202  | 0,188                                 | 0,234  |        |        |                         |       |       |       | -0,242                     | -0,160 |        |  |
| Korrigált R <sup>2</sup>                | <b>0,198</b>                       | <b>0,227</b> | <b>0,208</b> | 0,052  | 0,124                                 | 0,148  | 0,070  | 0,070  | 0,045                   | 0,045 | 0,045 | 0,070 | 0,099                      | 0,083  | 0,118  |  |
| A modell szignifikanciája (p)           | <0,001                             | <0,001       | <0,001       | <0,001 | <0,001                                | <0,001 | <0,001 | <0,01  | <0,05                   | <0,01 | <0,01 | <0,01 | <0,001                     | <0,001 | <0,001 |  |

Megjegyzés: A táblázatban az Enter módszerrel épített modellekbe, összesen 31 elemű változóztól csak azok a független változók szerepelnek, melyek valamelyik modellben szignifikáns ( $p < 0,05$ ) szerepet kaptak. Referenciakategóriák: régió esetén Budapest, településtípus esetén község, fenntartó esetén állami/önkormányzati fenntartás. A táblázatban dőlten jelzett alskálák esetében a magasabb értékek bizalmatlanságot jelölnek. A közepesen erős modelleket félkövérrel, a mindhárom évben megjelenő magyarító változókat szürke színezéssel emeltük ki.

A szervezeti működésre irányuló bizalom becslésére létrehozott szignifikáns regressziós modellek közül csak egy, a kiszámíthatóságra, az elfogadott szabályoknak megfelelő működésre, valamint a bizalommal való visszaélés hiányára utaló *Integritás a szervezeti működésben* alskála esetében rajzolódott ki mindhárom évre közepesen erős modell ( $R^2_{2004} = 0,198$ ,  $R^2_{2009} = 0,227$ ,  $R^2_{2014} = 0,208$ ). A másik három dimenzió estében a modellek magyarázóereje inkább gyenge (10–15%-os) vagy kifejezetten gyenge (10% alatti). Utóbbi modellek esetén a kapott eredmények fenntartásokkal kezelendők, hozzáátéve, hogy a magyarázóerő ezen modellek esetében az évek előrehaladtával növekvő tendenciát mutat, ami azt jelzi, hogy a rendelkezésünkre álló változószettel a szervezeti működésre vonatkozó bizalom varianciájának egyre nagyobb hányadát sikerült megragadnunk. Az *Integritás a szervezeti működésben* dimenzió megítélésében mindhárom évben markáns pozitív szerepet kap a tantestület oldottságát, haladóbb szellemiségét, nagyvonalúságát, rugalmasságát, ösztönzőbb jellegét együttesen mérő légkörmutató, valamint a vezetői beosztás. Emellett kisebb, de egyre erősödő hatással folyamatosan jelen van az egy pedagógusra jutó tanulók száma is, melynek magyarázata abban kereshető, hogy az egy főre jutó nagyobb tanulólétszám növelheti a szakmai, pedagógiai, módszertani kihívásokat. A tantestületi légkör erőteljes hatása a *Kontroll eredményezte kiszámíthatóság* esetében is megmutatkozik. A másik két dimenzió (*Merev szabálybetartatás*, *Önfeltárás akadályozottsága*) kapcsán – mely esetekben csak igen gyenge modelleket sikerült létrehozni – nincs olyan tényező, melynek hatása mindegyik vizsgált évben szignifikánsan megjelenne. A szervezeti működéssel kapcsolatos bizalmat vizsgáló 2014. évi modellekben a bizalmat szignifikánsan befolyásoló tényezők közt szintén megjelent a fenntartó: az állami fenntartású iskolákhoz képest a magán-, illetve egyéb fenntartású iskolákban dolgozó pedagógusok bizalma magasabb (mely a merev szabálybetartatás gyengébb érvényesülésében érhető tetten), míg az egyházi iskolákban alacsonyabb (mely a integritás csökkenésében, valamint a kontroll eredményezte kiszámíthatóság felől a merev szabálybetartatás felé történő elmozdulásban ölt testet) (5. táblázat).

Mint korábban is utaltunk rá, a megkérdezett pedagógusok mindhárom adatfelvétel esetén leginkább a szakmaiság szervezeten belüli meglétével értettek egyet, vagyis azzal, hogy az iskolájukban szakmailag magasán kvalifikált és elkötelezett kollégákkal dolgoznak együtt, továbbá a munkavégzés során szakmai kihívásokat jelentő feladatokat kapnak, és biztosítottak a szakmai fejlődési lehetőségek is. Az eddigi eredményeinkhez hasonlóan az iskolák szakmaiságának pedagógusaik általi megítélését szintén erősen befolyásolja a tantestületen belül kialakult légkör minősége: a légkörindex növekedésével – a modellben szereplő többi magyarázó változó hatásának kontroll alatt tartása mellett – erőteljesen nő a szervezeten belüli szakmaiság érzete. 2004-ben a szervezet szakmai kompetenciaorientáltságának becslésére felállított, közepesen erős magyarázó erővel bíró lineáris modellt egyértelműen az iskola légköre dominálja. Emellett az iskola regionális elhelyezkedése, valamint a pedagógusok egyéni jellemzői (nem, pályán eltöltött évek, iskolavezetői szerep, érettségít nem adó szakképzésben folytatott oktatói tevékenység) is befolyásolták a szervezeten belüli szakmaisággal kapcsolatos bizalmat. 2009-ben azonban – némiképp alacsonyabb magyarázóerővel – a tantestületi légkör mellett a főváros-hoz képesti regionális elhelyezkedés hatásának dominanciája is tapasztalható, azaz a vidéki iskolákban rendre magasabb a szervezet szakmaiságával mért bizalom szintje, mint a fővárosi iskolákban. Ezekén túl még az egy pedagógusra jutó tanulók számának növekedése emelte a szervezeti bizalom értékét. A 2014. évi modellben a tantestületi légkör

hatása még erősebbé vált. További érdekes eredmény, hogy az állami iskolákban dolgozó pedagógusokhoz képest az egyházi fenntartású iskolákban szignifikánsan kisebb értékek mérhetők (6. táblázat).

**6. táblázat:** A szervezeten belüli szakmaiságra vonatkozó bizalom (szakmai kompetenciaorientáltóság) becslésére létrehozott regressziós modellek összefoglalása ( $\beta$ , korrigált  $R^2$ )

|  | 2004   | 2009   | 2014   |
|--|--------|--------|--------|
| Nem (1: férfi, 2: nő)  | 0,111  |        |        |
| Pedagóguspályán eltöltött idő (év)                                 | 0,111  |        |        |
| Igazgató vagy igazgatóhelyettes                                    | 0,179  |        |        |
| Szakképesítést igen, de érettségit nem adó<br>képzésben (is) tanít | -0,105 |        |        |
| Egy pedagógusra jutó tanulók száma                                 |        | 0,111  |        |
| Régió: Közép-Magyarország  |        | 0,111  |        |
| Régió: Közép-Dunántúl  |        | 0,142  |        |
| Régió: Dél-Dunántúl  |        | 0,177  | 0,145  |
| Régió: Észak-Magyarország  |        | 0,200  |        |
| Régió: Észak-Alföld  | 0,110  | 0,170  |        |
| Régió: Dél-Alföld  |        | 0,224  |        |
| Településtípus: nagyváros (főváros/MJV)                            | 0,141  |        |        |
| Településtípus: város  | 0,151  |        |        |
| Fenntartó: egyház  |        |        | -0,188 |
| Tantestületi légkör (főkomponens)                                  | 0,331  | 0,343  | 0,447  |
| Korrigált $R^2$  | 0,224  | 0,159  | 0,222  |
| A modell szignifikanciája ( $p$ )                                  | <0,001 | <0,001 | <0,001 |

*Megjegyzés:* A táblázatban az Enter módszerrel épített modellekbe vitt, összesen 31 elemű változószettből csak azok a független változók szerepelnek, melyek valamelyik modellben szignifikáns ( $p < 0,05$ ) szerepet kaptak. Referenciakategóriák: régió esetén Budapest, településtípus esetén község, fenntartó esetén állami/önkormányzati fenntartás. A mindhárom évben megjelenő magyarázó változókat szürke színezéssel emeltük ki a táblázatban.

## Következtetések

Tanulmányunkban három pedagógus-adatfelvétel alapján lineáris regressziós modellek segítségével vizsgáltuk a gyakorló pedagógusok szervezeti bizalommal kapcsolatos személyes percepcióit, a vezetők és munkatársak iránti, illetve a szervezet működésével, szakmaiságával kapcsolatos bizalom különböző dimenzióinak alakulását, valamint az azokra ható releváns tényezőket.

Eredményeink szerint a pedagógusok mindhárom adatfelvétel esetén iskolájuk szakmaiságát értékelték átlagosan a legmagasabbra, amit a kontroll eredményezte kiszámítható szervezeti működést, a munkatársak kölcsönös törődését, az iskolavezető megítélését, illetve a munkatársi visszaélés hiányát jelző bizalomdimenziók következtek. Az adatok alapján az is kijelenthető, hogy a bizalomhiányra utaló dimenziók közül az iskola merev szabálybetartása sokkal inkább jellemző, mint a nem megfelelő munkatársi munkamorál vagy az önfeltárást akadályozó magas szintű érzelmi alapú bizalom hiánya.

Az eredmények azt is jelzik, hogy a vizsgált 10 éves időszak nem egységes az iskolákban érvényesülő bizalom mértéke tekintetében, és a változások nem írhatók le egy lineáris javulási vagy romlási folyamatként. 2004-hez képest 2009-ben a vizsgált kilenc szervezeti bizalom dimenzióban a munkatársi munkamorál kétségét, illetve a szervezeti integritást jelző alsóskálák kivételével – melyek esetében stagnálás tapasztalható – nőttek az átlagértékek. Ezt követően 2014-ben viszont jelentős bizalomcsökkenés következett be, s a bizalom szintje visszaállt a 2004-es szintre. Sőt, 2004-hez képest 2014-re jelentősen csökkent az elfogadott szabályoknak megfelelő működést jelző szervezeti integritás értéke. Elmondható továbbá, hogy 2014-ben fennmaradtak a negatív dimenziókban megindult kedvezőtlen tendenciák is.

A 2004. évi adatfelvételre épülő modellekben még számos egyéni jellemző (nem, iskolai végzettség, pályán eltöltött évek száma stb.) is hatást gyakorolt a pedagógusok szervezeti bizalommal kapcsolatos percepciójára, ugyanakkor 2014-re ezen tényezők hatásai szinte teljes mértékben eltűntek, s szerepüket a formális és informális szervezeti jellemzők vették át. További különbség, hogy a 2014-es modellekben egyértelműbbé vált az iskolák fővároshoz viszonyított regionális elhelyezkedésének hatása (ami általában a fővárosi iskolákban dolgozó pedagógusok bizalomhiányát jelzi), valamint a befolyásoló tényezők között megjelent a fenntartó is. Utóbbi kapcsán általánosságban kijelenthető az egyházi iskolák bizalomdeficite, mely a munkamorállal kapcsolatos kétségek növekedésében, a szervezeti integritás csökkenésében, a kontroll eredményezte kiszámíthatóság felől a merev szabálytartás felé történő elmozdulásban, valamint a szervezeten belüli szakmaiságra vonatkozó bizalom csökkenésében ölt testet. Mivel a korábbi években nem volt meghatározó a fenntartó szerepe, ezért ezek az eredmények utalhatnak arra is, hogy a 2010-es évektől az iskolák egyre szélesebb körét érintő fenntartóváltások bizonytalanságot, bizalmatlanságot okoztak, és a szervezetek (illetve fenntartók) szakmaiságával kapcsolatos kételyeket ébresztettek a pedagógusokban.

A szervezeti bizalom elemeinek vizsgálatai egyértelműen kimutatták a tantestületen belüli légkörbizalomra gyakorolt nagymértékű hatásait. Eredményeink szerint minél magasabb a tantestület oldottságát, haladóbb szellemiségét, nagyvonalúságát, rugalmasságát, ösztönzőbb jellegét együttesen mérő légkörmutató értéke, annál erősebb a pedagógusok vezetői, munkatársak iránti, illetve a szervezet működésével, szakmaiságával kapcsolatos bizalomérzet. Főként az oldottabb, ösztönzőbb tantestületi légkör hat pozitívan a szervezeti bizalom egyes elemeire.

## IRODALOM

- BOURDIEU, P. (1997) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: ANGELUSZ R. (ed.) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. pp. 156–177.

- BRYK, A. S. & SCHNEIDER, B. (2002) *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, Russell Sage Foundation.
- BRYK, A. S., SEBRING, P. B., ALLENSWORTH, E., LUPPESCU, S. & EASTON, J. Q. (2010) *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, The University of Chicago Press.
- COLEMAN, J. S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94. pp. 95–120. DOI: 10.1086/228943
- FULLAN, M. (2010) *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. California, Corwin, Thousand Oaks.
- FULLAN, M. (2011) *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Melbourne, Centre for Strategic Education. <https://edsources.org/wp-content/uploads/old/Fullan-Wrong-Drivers11.pdf> [Letöltve: 2019. 01. 23.]
- HANDFORD, C. V. & LEITHWOOD, K. (2013) Why Teachers Trust School Leaders. *Journal of Educational Administration*, Vol. 51. No. 2. pp. 194–212.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2012) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, Teachers College Press.
- HARRIS, J., CALDWELL, B. & LONGMUIR, F. (2013) *Literature Review: A Culture of Trust Enhances Performance*. Melbourne, Australian Institute for Teaching and School Leadership. [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/insights---literature-review---a-culture-of-trust-enhances-performance.pdf?sfvrsn=6862e83c\\_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/insights---literature-review---a-culture-of-trust-enhances-performance.pdf?sfvrsn=6862e83c_0) [Letöltve: 2019. 01. 23.]
- HUNYADI L. (2000) A determinációs együtthatóról. *Statisztikai Szemle*, Vol. 78. No. 9. pp. 753–765.
- KOPP E. (2016) A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatok a szervezeti szocializációval. In: VÁMOS Á. (ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 57–78.
- PAKSI B. (2011) A kötetben bemutatott kutatási eredmények módszertani háttere. In: PAKSI B. & DEMETROVICS Zs. (eds) *Drogprevenció és egészségfejlesztés az iskolában*. NDI. Budapest, L'Harmattan. pp. 95–170.
- PAKSI B., FELVINCZI K. & SCHMIDT A. (2004) *Prevenációs / egészségfejlesztési tevékenység a közoktatásban*. Kutatási beszámoló. <http://www.nefmi.gov.hu/2005/prevenacios-tevekenyseg> [Letöltve: 2019. 01. 23.]
- PAKSI B. & SCHMIDT A. (2006) Pedagógusok mentálhigiénés állapota: Különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 56. No. 6. pp. 48–64.
- PAKSI B., VEROSZTA Zs., SCHMIDT A., MAGI A., VÖRÖS A. & FELVINCZI K. (2015) *Pedagógus – pálya – motiváció: Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján* (I. és II. kötet). Budapest, Oktatási Hivatal.
- SASS J. (2005) *Bizalommintázatok és bizalmi döntések a szervezetekben*. Pécs, PhD-értekezés.

## MELLÉKLET

**1. melléklet:** Az elemzéshez használt adatfelvételek (adatbázisok) főbb módszertani jellemzői

| Adatfelvétel                           | 2004. tavasza<br>(Paksi–Felvinczi–Schmidt 2004)   | 2009. tavasza<br>(Paksi 2011)  | 2014. tavasza<br>(Paksi et al. 2015)  |
|--|---|--|---|
| Célpopuláció                           | közoktatási intézményekben (általános iskolákban, középiskolákban) tanító főállású pedagógusok  | közoktatási intézményekben (általános iskolákban, középiskolákban) tanító főállású pedagógusok   | közoktatási intézményekben (óvodákban, általános iskolákban, középiskolákban, kollégiumokban, szakszolgálatoknál) fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok                        |
| Tertületi lefedettség                  | országos  | országos   | országos  |
| Mintaválasztás módja                   | Kétlépcsős, rétegzett véletlen mintavétel:<br>1. Intézményi minta: székhely (Budapest–vidék), programtípus és tantestület mérete szerint<br>2. Pedagógusminta: mintába került intézményekben korcsoport szerint | Kétlépcsős, rétegzett véletlen mintavétel:<br>1. Intézményi minta: székhely (Budapest–vidék) és programtípus szerint<br>2. Pedagógusminta: mintába került intézményekben feladatellátási helyek típusa és mérete szerint | Kétlépcsős, rétegzett véletlen mintavétel:<br>1. Feladatellátási hely minta: területi elhelyezkedés, fenntartó és feladatellátási hely típusa szerint<br>2. Pedagógus minta: arányos egyszerű véletlen mintavétel |
| Elemzéshez használt nettó mintanagyság | 264 iskola; 1020 fő   | 165 feladatellátási hely; 692 fő   | 141 feladatellátási hely; 852 fő  |
| Elméleti hibahatár                     | 95,5%-os megbízhatósági szinten $\pm 3,2\%$   | 95,5%-os megbízhatósági szinten $\pm 3,8\%$  | 95%-os megbízhatósági szinten $\pm 3,4\%$   |
| Adatgyűjtési eljárás                   | kevert technika: kérdőbiztosok bevonásával, iskolai szinten, személyes megkereséssel zajló kérdés, face to face és önkitöltős módszer kombinálásával  |  |   |
| Súlyozás                               | rétegek kategóriák szerinti mátrix súlyozás   |  |   |
| Felhasznált adatok                     | szervezeti bizalom, tantestületen belüli légkör, szervezet formális jellemzői, pedagógusok egyéni jellemzői   |  |   |

## 2. melléklet: A lineáris regressziós modellek magyarázó változói

| Bevont magyarázó változók  | Változóértékek                          |
|--|---|
| <b>Pedagógusok egyéni jellemzői</b>  |   |
| 1. A kérdezett neme  | 1: férfi / 2: nő                        |
| 2. A kérdezett legmagasabb képzettségi szintje   | 1: BA/BSC/főiskola<br>2: MA/MSC/egyetem |
| 3. Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?   | folytonos változó                       |
| 4. Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?  | folytonos változó                       |
| 5. Igazgató vagy igazgatóhelyettes   | 0: nem / 1: igen                        |
| 6. Jelenlegi iskolájában milyen feladatokat lát el: tagozatfelelős, munkaközösség vezető   | 0: nem / 1: igen                        |
| 7. Jelenlegi iskolájában milyen feladatokat lát el: osztályfőnök?  | 0: nem / 1: igen                        |
| 8. Jelenlegi iskolájában milyen feladatokat lát el: gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, iskolai egészségfejlesztő, diákönkormányzator segítő | 0: nem / 1: igen                        |
| 9. Jelenlegi iskolájában milyen feladatokat lát el: egyéb  | 0: nem / 1: igen                        |
| 10. Milyen képzési típusban (is) tanít: általános iskola   | 0: nem / 1: igen                        |
| 11. Milyen képzési típusban (is) tanít: 6 vagy 8 évfolyamos gimnázium  | 0: nem / 1: igen                        |
| 12. Milyen képzési típusban (is) tanít: 4 vagy 5 évfolyamos gimnázium  | 0: nem / 1: igen                        |
| 13. Milyen képzési típusban (is) tanít: szakképesítést és érettségít is adó képzés   | 0: nem / 1: igen                        |
| 14. Milyen képzési típusban (is) tanít: szakképesítést igen, de érettségít nem adó képzés  | 0: nem / 1: igen                        |
| <b>Iskola formális és informális jellemzői</b>   |   |
| 15. Fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben alkalmazott pedagógusok száma   | folytonos változó                       |
| 16. Egy pedagógusra jutó tanulók száma   | folytonos változó                       |
| 17. Régió: Budapest (Ref.)   | 0: nem / 1: igen                        |
| 18. Régió: Pest megye (főváros nélkül)   | 0: nem / 1: igen                        |
| 19. Régió: Közép-Dunántúl  | 0: nem / 1: igen                        |
| 20. Régió: Nyugat-Dunántúl   | 0: nem / 1: igen                        |
| 21. Régió: Dél-Dunántúl  | 0: nem / 1: igen                        |
| 22. Régió: Észak-Magyarország  | 0: nem / 1: igen                        |
| 23. Régió: Észak-Alföld  | 0: nem / 1: igen                        |
| 24. Régió: Dél-Alföld  | 0: nem / 1: igen                        |
| 25. Településtípus: nagyváros (főváros/MJV)  | 0: nem / 1: igen                        |
| 26. Településtípus: egyéb város  | 0: nem / 1: igen                        |
| 27. Településtípus: nagyközség/község (Ref.)   | 0: nem / 1: igen                        |

## 2. melléklet: (folyt.)

| Bevont magyarázó változók  | Változóértékek                        |
|--|---------------------------------------|
| 28. Fenntartó: állami/önkormányzati (Ref.)                         | 0: nem / 1: igen                      |
| 29. Fenntartó: egyházi   | 0: nem / 1: igen                      |
| 30. Fenntartó: magán/egyéb   | 0: nem / 1: igen                      |
| 31. Tantestületen belüli légkör: feszült–oldott                    | átlagként aggregált folytonos változó |
| 32. Tantestületen belüli légkör: kevésbé innovatív–haladó szellemű | átlagként aggregált folytonos változó |
| 33. Tantestületen belüli légkör: kicsinyes–nagyvonalú              | átlagként aggregált folytonos változó |
| 34. Tantestületen belüli légkör: merev–rugalmas                    | átlagként aggregált folytonos változó |
| 35. Tantestületen belüli légkör: visszahúzó–ösztönző               | átlagként aggregált folytonos változó |
| <b>Adatfelvétel éve</b>  |                                       |
| 36. Év: 2004 (Ref.)  | 0: nem / 1: igen                      |
| 37. Év: 2009   | 0: nem / 1: igen                      |
| 38. Év: 2014   | 0: nem / 1: igen                      |
| 31. Tantestületen belüli légkör (főkomponens)                      | folytonos változó                     |

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)



# AZ ISKOLA BIZALMI KLÍMÁJÁNAK VERBÁLIS MARKEREI

SASS JUDIT\* – BODNÁR ÉVA

Budapesti Corvinus Egyetem

A szervezeti bizalom klíma kvalitatív vizsgálatát Ötperces beszédminta elemző eljárás (Magaña et al. 1986) segítségével végeztük el középszintű oktatási intézményekben ( $N = 112$ ). Az interjúk szövegét Atlas.ti programmal előzetesen kialakított kategóriák (érzelmi valencia, kényszer, szándék, közösség) alapján elemeztük, az eredményeket összevetettük az érzelmi klíma kérdőív (Wiesenfeld et al. 1997) alskáláival.

Az azonosított nyelvi markerek a bizalom kognitív és érzelmi alapjai szerint eltértek. A kiszámíthatóság jelei: a kedvező érzelmi viszonyulás, a vezetői kényszer elfogadása, a külső szakmai kényszerek és a diákokkal kapcsolatos kényszerek említésének hiánya. Az érzelmi bizalomalapok markerei: a többes szám első személy használata, a kollegiális és a fizikai feltétel kényszerek hiánya, valamint az autonómiaérzet a diákokkal a szakmai munka kapcsán.

**Kulcsszavak:** iskolai bizalom klíma, észlelt kontroll, Ötperces beszédminta eljárás, bizalom verbális markerei

The qualitative analysis of organizational trust climate was carried out using a Five-minute Speech Sample Method (Magaña et al. 1986) in intermediate level education institutions ( $N = 112$ ). The corpus of the interviews were analyzed with Atlas.ti program with help of previously identified categories of trust-signals (emotional valence, coercion, intent, community), the results were compared with subscales of organizational climate questionnaire (Wiesenfeld et al. 1997). The identified linguistic markers differed according to cognitive and emotional bases of trust.

Signs of predictability were: a favorable emotional valence, acceptance of executive coercion, lack of external professional and student-related constraints. Markers of emotional trust were the use of the first person plural, the lack of collegial and physical constraints, and the sense of autonomy with students and professional work.

**Keywords:** school trust climate, perceived control, Five Minute Speech Sample Procedure, verbal markers of trust

---

\* Levelező szerző: Sass Judit, Budapesti Corvinus Egyetem, 1089 Budapest, Fővám tér 8.  
E-mail: Judit.sass@uni-corvinus.hu

## Az iskola bizalmi klímája

A szervezeti bizalom kutatásának egyik mára elfogadottá vált megállapítása, hogy a bizalomnak kognitív és affektív összetevői is vannak (McAllister 1995). A szervezeti bizalom esetén mind az egyének, mind a társas rendszerek szintjén megjelenhet a két összetevő, kölcsönösen erősítve egymást, bár a kognitív oldal csoportszinten relevánsabbnak tekintett (Costa–Fulmer–Anderson 2017). Ugyanakkor a bizalmat az iskolai szervezeti klíma kutatásai a klíma közösségi oldalánál a személyközi kapcsolatok kiemelt jellemzőjének tekintik (Wang–Degol 2016), és a társas rendszerek emocionális klímáját kutatók szerint is lényeges összetevője a pozitív érzelmi klímának (De Rivéra 1992). A fentiek alapján a szervezeti bizalmat a tagok által osztott észlelésnek tekintjük és a szervezeti klíma részeként, a „bizalom klímájaként” vizsgáljuk.

Az iskolai szervezeti klíma vizsgálatait áttekintő Wang és Degol (2016) megállapítja, hogy a klímavizsgálatok több mint 90%-a kérdőíves mérésen alapul, nagyon ritkák a mélyebb megértést segítő kvalitatív megközelítések. Lyon, Möllering és Saunders (2015) a bizalomkutatásokra vonatkozó áttekintésükben számos kvalitatív módszert említ a csoportszintű, etnográfiai vizsgálatokban: többek között az interjút, a megfigyelést, a dokumentumelemzést, valamint azokat a kutatásokat, amelyek az interjúk nem nyelvi jeleinek vagy az érzelmi válaszainak elemzése alapján tesznek megállapításokat a bizalomra vonatkozóan.

Vizsgálatunkban arra vállalkozunk, hogy az egyéni szinten észlelt szervezeti bizalom nyelvi jelzéseit azonosítsuk és összevessük kvantitatív módszerekkel nyert adatokkal. A bizalmi kapcsolat sajátosságait figyelembe véve olyan interjútechnikát alkalmazunk, amely a fejlődési vizsgálatokban és családterápiában elfogadott eljárás a kapcsolatok érzelmi jellegének mérésére (Magana et al. 1986; Sher-Censor 2015).

A formális kapcsolati bizalom kvalitatív mérésének korábbi példái között említhető Gambetta és Hamill (2005) vizsgálata, ahol interjúkat készítettek a taxis-utas bizalom forrását keresve. Breeman (2012) szintén hermeneutikai megközelítéssel vizsgálja, milyen okból bíznak meg az emberek egymásban vagy a szervezetben. Breeman vizsgálatában a nyelvi megformálásra is utal, például 2006-os munkájában a „we-mode” használatát tekinti a bizalom kifejezésének élelemiszer-ellátás vonatkozásában. A többes szám első személy használata szintén bizalommalapozónak tekintett Fiolnál (2002), aki a bizalomformálás retorikai eszközeként említi az inkluzív szóhasználatot a közös identitás jelzésével.

## A szervezeti bizalom alapjai

A megbízhatóság megítélésénél Mayer, Davis és Schoorman (1995) integratív modellje alapján három tényezőtől indultunk ki: a bizalomkapó adott területen megmutatkozó képességeiből, a partner hitéből a „jósándékra” vonatkozóan és az észlelt integritásból. Társas rendszereknél a viselkedést meghatározó, függést biztonságossá tevő személytelen struktúrák és szabályok és azok vezetői képvisellete, érvényesítése biztosítja a megbízhatóságot, koordinációt (McKnight–Chervany 1996).

„A szervezeti bizalmat olyan, a szervezeti tagok által osztott hitnek tekintjük, amely az egyén átélt vagy észlelt szervezeti tapasztalatainak interpretációja nyomán alakul, és a szervezet mint részekből álló rendszer megbízhatóságára vonatkozó pozitív elvárásokat

foglal magába. Összetevői: 1) A „bejósolhatóság”, ami a szervezeti folyamatok, működés-konzisztenciájának, stabilitásának tapasztalatából származik. 2) A „megbízhatóság” a szervezeti működés során kapott ígéretnek, vállalt kötelezettségek betartásának tapasztalatból származó elvárás. 3) A „jóindulat” a rendszer és részei egyénnel kapcsolatos, önérdeken túli, segítő, törődő, gondoskodó és igazságos működésének észleléséből származó elvárás. (Sass 2008.)

A bizalom a szervezetben mint társas tőke elősegíti és kiszámíthatóvá teszi az interakciókat, feleslegessé teszi a kontroll gyakorlását (Martínez-Tur–Peiró 2009). Costa, Fulmer és Anderson (2017) a csoportszintű bizalommal kapcsolatos kutatásokat összegző áttekintésükben a csoportbizalom két, egymással kölcsönösen összefüggő szintjének vizsgálatát ajánlják. Egyrészt befolyásolja a csoportszintű bizalmat a tagok közötti személyközi bizalom. Másrészt a csoporttagoknál a csoport megbízhatóságára vonatkozóan is kialakul észlelés. Amennyiben létrejön az egyetértés, osztott hit a tagoknál, ez befolyásolja a csoport szintjén a várakozásokat és a sebezhetőség vállalásának hajlandóságát. Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy a bizalom szubjektív észlelés, nem feltétele a tagok egyetértése, bár befolyásolhatja az egyéni észlelést a konszenzusos ítélet (Breeman 2012). A szervezeti kontextusban a bizalom személyközi és csoportszintű folyamatai kölcsönösen hatnak egymásra, és a szervezeti, csoport- és egyéni tényezők egyaránt befolyásolják az egyéni észlelésben megjelenő szervezeti bizalmat.

A szervezeti bizalom alakulására vonatkozóan két modell található a szervezeti kutatásokban. Chan kompozíciós modelljében (idézi Costa–Fulmer–Anderson 2017) a tagok bizalomszintjének felhalmozódásaként értelmezi a csoport-/ szervezeti bizalmat, míg az emergens modell (pl. Shamir–Lapidot 2003) az interakciók és dinamika nyomán formálódó állapotot feltételez. A tagok közötti bizalomszimmetriák alacsony szintje kedvező hatású a bizalom alakulására és ezzel a teljesítményre. A bizalom alakulását a közös jelentésadás, a csoporton belüli hasonlóság is elősegíti (Costa–Fulmer–Anderson 2017). Kozłowski és munkatársai (2013, idézi Costa–Fulmer–Anderson 2017) az emergens modell alapján vizsgálja a személyközi bizalom és csoportbizalom előzményeit és következményeit, és a két szint egymásra hatását, figyelembe véve a szervezeti kontextust (pl. struktúra, kultúra, HR-gyakorlat) is. Martínez-Tur és Peiró (2009) a szervezeti bizalom epizodikus megközelítésével szintén a bizalom forrásait, kontextusát és következményeit vizsgálta, szintén elkülönítve az egyéni és diádikus közvetlen forrásokat és a csoport-, szervezetszintű tényezőket.

Az epizódmegközelítés szerint egy adott jelenség, például a bizalom vonatkozásában rendelkezünk egyfajta tudással arra vonatkozóan, hogy milyen prototipikus eseménysorozat jellemzi a folyamatot (Martínez-Tur–Peiró 2009). A bizalom bemutatására, látható kifejezésére vonatkozóan az adott szociális közegben és helyzetben a szereplők között létrejönnek megegyezések, társas konvenciók. A normatív elemek közvetítik a kontextushoz kapcsolódó elvárásokat és szankciókat a bizalom kifejezése kapcsán. Ezek bejósolhatóvá teszik a résztvevők számára, hogy mi tekinthető megfelelőnek, mikor, hol, mit kell kifejezniük és mire számíthatnak a többiek részéről (Matsumoto 1990). Mivel a bizalom a múltbeli tapasztalatokon alapul, elsősorban az előzményekre fókuszál az 1. táblázatban található áttekintés.

1. táblázat: A szervezeti bizalmat befolyásoló tényezők szintek szerint

| Egyéni és személyközi szint  | Csoport- és szervezeti szint   |
|--|--|
| <p><i>Bizalomadó:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– bizalomadási hajlam, személyiség (extra-verzió, barátságosság és érzelmi stabilitás)</li> <li>– kapcsolati tapasztalatok</li> <li>– kontrollérzetet támogató pozitív hangulat</li> <li>– kulturális háttértényezők</li> </ul> | <p><i>Csoport-, szervezeti jellemzők:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– összetétel homogenitása, feladatfüggés mértéke</li> <li>– kapcsolatok erőssége, sűrűsége</li> <li>– vezetés: világos célok, információmegosztás, érzelmi elérhetőség</li> <li>– klíma: kölcsönös tiszteletet, támogatás</li> <li>– kultúra: elfogadott normák, elvárások, értékek</li> </ul>  |
| <p><i>Bizalmat kapó:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– képesség, integritás és jóindulat</li> <li>– viszonzó működés</li> <li>– motiváló, transzformáló vezetés</li> </ul>  | <p><i>Kontextuális tényezők:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– szervezeti kultúra: kollaboratív, etikus, felelős értékek</li> <li>– munkahely biztonsága</li> <li>– HRM: motiváló, autonómiát támogató, bevonó, igazságos és méltányos folyamatok</li> <li>– struktúra: decentralizált, organikus</li> <li>– egység észlelt autonómiája, tagok kölcsönös függése</li> <li>– klíma: információmegosztást támogató innovatív, kooperatív, felhatalmazó</li> </ul> |
| <p><i>Kontextuális tényezők:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– helyzet ismerőssége</li> <li>– bizalomkapó észlelt megbízhatósága</li> </ul>   |  |

Forrás: Costa–Fulmer–Anderson 2017; Martínez-Tur–Peiró 2009 alapján

A szervezeti bizalmat megalapozó korábbi kérdőíves kutatásunk a fentieknek megfelelő bizalomösszetevőket azonosított az egyéni észlelésben.<sup>1</sup> A komponensek a szervezet tagjai közötti kapcsolatokra, valamint a vezetőre mint a bizalmat kapó személyre (bizalom tárgya) vonatkoztak. Kiemelkedtek az észlelésben a pozitív érzelmeket megalapozó személyközi támogatás (munkatársi, vezetői törődés), valamint a kiszámíthatóságot biztosító, kognitív bizalmat megalapozó egyéni kontrollérzet forrásai, például a vezetői igazságosság, egyéni foglalkoztatási biztonságérzet, szervezeti folyamatokba való beleszólás lehetősége, feladat vonatkozású kompetenciaészlelés (Sass 2005). A felsoroltak alapján kiemelhetők a bizalom meglétét jelző összetevők az egyén észlelésében:

- *Pozitív érzelmek, érzelmi viszonyulás:* A bizalom kognitív és érzelmi aspektusai személyközi és csoportszinten is jelen vannak. Az osztott értékeken, elfogadott, világos célokon, észlelt személyközi és kulturális értékekben, vagy a vezetői igazságosságban megnyilvánuló tiszteleten és törődésen alapuló magas bizalom támogatja az egyéni pozitív érzelmek megjelenését (Tyler 1989). A világos célállítás nyomán egyéni szinten is észlelhető az énhatékonyság, és a közös célokért tett kooperatív erőfeszítés nyomán észlelt kollektív hatékonyság szintén pozitív érzelmek forrása lehet (Sass 2011).

<sup>1</sup> A középiskolai kérdőíves bizalomvizsgálatban (Sass 2005) feltárt főbb komponensek: Kölcsönös munkatársi törődés, Egyéni foglalkoztatási biztonságérzet, Vezetői igazságosság, méltányosság, Személyes kontrollérzet (a szervezeti folyamatokkal kapcsolatban), Személyes szükségletek (jóllét, érdekek) biztosítottasága, Kompetenciaérzet.

- *Kényszer hiánya, szándékolt cselekvés feletti kontrollérett* (önirányítás, autonómia): A bizalom közvetlen előnye a kiszámíthatóság, a döntési részvétel, a világos célok észlelése, az önirányítás lehetősége, ami a bizalom esetén az ellenőrzést feleslegessé teszi, önkéntes engedelmességhez vezet. Mindez fókuszált munkavégzést tesz lehetővé, ami a kooperáció, az információmegosztás támogatásával az egyéni teljesítmény, elégedettség és jóllét növekedésével is jár.
- *Közösségi érzés, közös szándékok, érdekek, célok*: Csoport és szervezeti szinten a bizalom közvetett előnye a teljesítményt támogató kooperáció, tudásmegosztás és az erőfeszítések közös célokra történő irányítása (nem az egyéni érdekek dominálnak), amit a motiváló, transzformáló (közös célokat vizionáló) vezetői működés is támogat. Mindez mi-tudatban, az egyénnel szemben a csoport céljainak, érdekeinek, a közös szándékoknak a hangsúlyozásában jelenhet meg. A közös, csoportszintű érdekeknel a tagok személyes bevonódása mellett az egyéni elképzelések képviselője is megjelenhet, ami innovatív megoldások kialakítását segíti. A csoportbizalomnál jellemző az önkéntes engedelmesség a hatalomnak, feleslegesek a költséges kontrollmechanizmusok ezen a szinten is (Sass 2005, 2011).

### Bizalom a szervezetben – a „bizalom klímája”

A szervezeti bizalom kontextusának tekinthető strukturális tényezők és HR-gyakorlatok mellett, a tagok bizalmát befolyásolják az osztott észlelésben, jelentésadásban megjelenő szervezeti kultúra és klíma jellemzők is (Costa–Fulmer–Anderson 2017). A szervezeti kultúra a szocializáció során elsajátítható, a problémamegoldás, alkalmazkodás elvárt útját bemutató osztott feltevések, értékek és hiedelmek rendszere, míg a klíma a jutalmazottként, elvártként tapasztalt és értékelt irányelvek, gyakorlatok és eljárások, viselkedések összessége (Schneider–Ehrhart–Macey 2013: 362). A bizalom mint a szervezeti klíma része, több szervezeti kutatásban megjelenik. Egyrészt az egyéni teljesítmény fokozó tényezőként, másrészt a csoportszintű érzelmi klíma jellemzőjeként találhatunk vizsgálati eredményeket.

A szervezeti klíma az egyén észlelésében jelenik meg, azonban a tagok egyetértése alapján formálódik és hozzájárul a cselekvés egységéhez, a közös célérés sikeréhez. A konszenzus mértéke határozza meg a klíma erősségét, de az egység mérete, az interakció, a kommunikációs kapcsolatok sűrűsége, a kölcsönös függés, a kohézió, az azonosulás mértéke, a szervezetben töltött idő, valamint a vezetői viselkedés is befolyást gyakorol rá a vizsgálatok szerint (Schneider–Ehrhart–Macey 2013).

A szervezeti klíma egyik megközelítése segít azonosítani a klíma összetevőit, dimenzióit (Halász 1980; Mullins 1993), míg a fókusz megközelítés a klíma lehetséges előzményeit és következményeit tárja fel, mivel a klímát a szervezet tagjainak osztott érték-, stratégiai cél irányulása alapján azonosítja (Schneider–Ehrhart–Macey 2013). Ilyen közös célként megjelenhet a kölcsönös bizalom klímája is.

Vizsgálatunk oktatási intézményekre vonatkozik, így a specifikumok figyelembevételéhez az iskola szervezeti klímáját Wang és Degol (2016: 316) alapján határozzuk meg és „a diákok és tanárok közötti interakciókat formáló és az elfogadható iskolai viselkedés és normák paramétereit lefektető osztott hiedelmeket, értékeket és attitűdöket” értjük alatta. Részei a fizikai, érzelmi, szociális és intellektuális biztonságérzet; a támogató és befogadó társas kapcsolatok, interakciók; a tanulói bevonódás és a szociális, érzelmi tanulást

támogató elvárások, értékek; az elköteleződést, odatartozás-érzést támogató fizikai környezet, valamint az iskolai fejlesztési folyamat, amit a tagok elfogadnak és kölcsönös bizalmukkal támogatnak (Thapa et al. 2013). Wang és Degol (2016) négy klímakomponenst ír le, melyek alapján a bizalom lehetséges tárgyai és fókuszai azonosíthatók:

- biztonságkomponens: az intézményben megélt fizikai, érzelmi biztonság és a fegyelem, rend hatékony és méltányosnak érzelt biztosítottsága;
- közösségkomponens: a résztvevők (diák, tanár, vezető, adminisztrátorok, szülők, közösség) interakcióinak minősége az intézményben;
- oktatáskomponens: a tanulás és tanítás támogatottsága az intézményben;
- intézménykörnyezet-komponens: a szervezeti struktúra, infrastruktúra, felszereltség illeszkedése a tevékenységhez (Wang–Degol 2016).

Lényeges továbbá az oktatási intézmény klímája szempontjából kiemelt szerepű vezető (Halász 1980) megbízhatóságát megalapozó tényezők azonosítása is. Tschannen-Moran és Gareis (2015) szerint az észlelt támogató, felhatalmazó, megközelíthető és igazságos személyközi kapcsolatok mellett, a feladatok vonatkozásában is megnyilvánuló „bizalom kultúrában” ragadható meg a vezető felé irányuló bizalom. Utóbbi a tanulói haladásért érzett kollektív felelősségérzetben, az elvárt szakmai teljesítményben és a közösségi elköteleződésben észlelhető. Az intézményben tehát az elvárások mentén a szervezeti teljesítmény, a hatékony oktatás feltételeként jelenik meg a bizalom.

A bizalom teljesítménynövelő szerepét szervezeti kutatások bizonyítják. A „bizalom klímája” elnevezést Butler (1999) a tárgyalási hatékonyságot vizsgáló szervezeti kutatásában használja. Jellemzői a nagyobb információmegosztási, együttműködési hajlandóság, alacsonyabb óvatosság. Ning és Jin (2009) a szervezeti „bizalom klíma” vizsgálatánál az egyéni szervezeti teljesítményt kedvezően befolyásoló hatást tár fel és két mediáló tényező szerepét bizonyítja. A feladattal kapcsolatos kontrollérzetben alapuló feladatra fókuszáló képességet és a pszichológiai biztonságérzetben alapuló szervezeti tanulást. Ha a szervezet tagja a munkatársak, a vezetés és a felsővezetés működését kiszámíthatónak látja, ha tördést észlel, akkor kevésbé fél a kihasználástól, identitása sérülésétől, ami lehetővé teszi a nyitottságot, új megoldások kipróbálását, a hibázás miatti énképsérülés vállalását.

A „bizalom klíma” fogalommal a társas rendszerek kollektív érzelmi folyamatainak vizsgálatánál is találkozunk. A klíma a tagok és külső szemlélő számára is azonosítható és az adott társas egységet (csoport, szervezet, nemzet) jellemző affektív állapotnak tekinthető (Parkinson–Fischer–Manstead 2005). Itt a „bizalom klíma” alapja a tagok szilárd hite a szándékok és viselkedés/működés megbízhatóságában, igazságosságában és a képességekben, ami nyitottsághoz, forrásmegosztáshoz és kölcsönös támogatáshoz vezet (Yurtsever–De Rivera 2010).

Az összegzés alapján kiemelhetjük azokat a „bizalomtárgyakat”, akikre, amikre bizalom szempontjából figyelem irányul. A vonatkozó észlelés és annak interpretációja alakítja a szervezet tagjainak bizalommal kapcsolatos elképzeléseit, érzelmeit. A három azonosított bizalomhoz kapcsolódó jel – a pozitív érzelmek, a kényszer hiánya, valamint a közösség érzése és a közös szándék – vonatkozásában kiemelhető a munkatársi csoportok, vezető, diákok, szülők, közvetlen közösség jelentősége. Szintén hozzájárulhat az észlelés tartalmához a fizikai és adminisztratív környezet észlelése, valamint a strukturális jellemzők (feladatelvárások, hatékonysági kritériumok) megítélése az oktatási intézmények klímáját befolyásoló tényezők közül.

## A vizsgálati kérdés és feltevések

Alábbi vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy az azonosított bizalomösszetevők vonatkozásában kimutatható-e eltérés a bizalom szintjétől függően a szervezeti tagok egyéni verbális megnyilvánulásai szintjén. Az eltérések nyomán azonosíthatók-e azok a verbális markerek, amelyek a bizalom/bizalomhiány jelzései lehetnek.

A vizsgálat során a résztvevők szervezetre vonatkozó szabad leírásainak tartalomelemzését végeztük el, és összevetettük ezeket az eredményeket a szervezeti bizalom kérdőív eredményeivel. Célunk annak vizsgálata volt, hogy lehetséges-e olyan verbális markereket azonosítani, amelyek az egyéni szintű szervezeti bizalom vonatkozásában megbízható információval szolgálnak. A fenti bizalom-összetevőkre vonatkozó szakirodalmi áttekintés nyomán a tartalomelemzés érzelmi vonatkozású vizsgálatai segítségével azonosítható pozitív érzelmek, a kényszer hiánya és a közösség érzése, a közös szándék vonatkozású nyelvi jelek megjelenése és a szervezeti bizalom szint pozitív együttjárását feltételeztük.

## A bizalom klíma verbális jeleinek vizsgálata

Az adatfelvételére 2015 tavaszán került sor, arra kiképzett pszichológusok, pszichológushallgatók és a tanárképzésben részt vevő oktatók közreműködésével.<sup>2</sup>

### A vizsgálati módszerek

Érzelmi Klíma kérdőív (*Clima emocional* – Wiesenfeld et al. 1997). A kérdőívben egy általános és nyolc specifikus érzelmiklíma-összetevő szervezeti jellemzőségeit ötfokú skálán ítélik meg a válaszadók. A kérdőív arra kérdez rá, hogy a személy megítélése szerint „Milyen az Önök iskolájában a hangulat”, amit nyolc összetevő vonatkozásában értékelt a válaszadó.<sup>3</sup> A szervezeti légkör az általánosan megítélt légkör (nagyon rossz vs. nagyon jó) mellett a nyolc vizsgált terület mentén jellemezhető, valamint öt komponens alapján átlagolt pozitív klíma mutató is számolható. Ezek a 1) a reményteli, bizakodó; 2) kölcsönösen támogató; 3) kiszámíthatóan mennek a dolgok; 4) az öröm, bizalom, elégedettség és 5) az emberek szabadon, bátran beszélhetnek jellemzőkre vonatkozó megítélések. A bizalom vonatkozásában ezen összetevők közül a jövőre vonatkozó kedvező, biztonságérzettel járó észlelés („remény, bizakodás”, valamint a „kiszámíthatóság”), a korábbi vizsgálatunkban is azonosított bizalomkomponens volt. – Lásd Sass (2005) vizsgálatában mint Személyes kontrolléretet a szervezetfolyamatoknál komponens. Itt a bizakodás, kiszámíthatóság a

<sup>2</sup> Ezúton szeretném köszönetet mondani a munkában részt vevő kollégáinknak: Csillik Olgának, Daruka Magdolnának, Lippai Editnek, az elővizsgálatok tartalomelemzését végző Fülöp Évának, valamint az adatfelvételben közreműködő hallgatóinknak: Berecz Brigittának, Bodócs Dórának, Both Eszternek, Déri Melindának, Giriti Petrának, Halász Zsófiának, Honti Eszternek, Nagy Alexnek, Szpodnyi Kitti-nek, Tasnádi Dórának, Vass Borbála Virágnak.

<sup>3</sup> Példa a kérdőív kérdéseire:  
Milyen Önöknél a hangulat?  
1. reményteli, bizakodó

| Egyáltalán nem | Kissé | Közepesen | Eléggé | Nagyon |
|----------------|-------|-----------|--------|--------|
| 1              | 2     | 3         | 4      | 5      |

bizalom egyik összetevőjének tekintett, nem szinonimaként használt kifejezés. Hasonlóan megjelent korábbi vizsgálatunkban az észlelt szervezeti bizalom komponenseként a „kölcsonös támogatás” (Sass 2005: Kölcsonös munkatársi törődés), valamint magának a bizalomhoz társuló kedvező érzelmeknek: „öröm, bizalom, elégedettség” az észlelése, ami a korábbi vizsgálatunkban a Személyes szükségletek biztosítottága (Sass 2005) mint elégedettségforrás került azonosításra. Továbbá alkalmazható a negatív klíma mutató, amely három területre vonatkozó, szintén átlagolt értékelésből számolható és a fentiek el-lentéteként a szervezeten belüli bizalom hiányát is jelezheti. Ezek 1) a félelem, szorongás, aggodalom; 2) az ellenségeskedés, agresszivitás, valamint 3) a szomorúság, passzivitás, rosszkedv.

### *Beszéljen öt percig szabadon a munkahelyéről!*

(Five Minutes Speech Sample – FMSS. Magaña et al. 1986)

A szervezeti bizalomban érzelmi kapcsolatot, lojalitást, kötődést is feltételezett az egyén és a szervezet között. A bizalom szervezeti következményei is hordoznak affektív komponenseket, mint például az elégedettség vagy az elkötelezettség. Ebből a kapcsolati megközelítésből kiindulva a megszokott kérdőíves szervezeti bizalomvizsgálat mellett a kapcsolat érzelmi klímájának értékelésére lehetőséget adó Ötperces beszédminta technika alkalmazásával is megkíséreltük a szervezeti bizalom, a bizalmi klíma vizsgálatát. Az eljárást Gottschalk és Gleser (1969 idézi Magaña et al. 1986) dolgozta ki. Az eljárás célja a válaszadó viszonyulását, érzéseit és észlelését feltárni a válaszadó és kliens kapcsolatára vonatkozóan (Magaña et al. 1986).

### *A kódolás*

A bizalom alapjainak meghatározásához a pozitív érzelmi megnyilvánulások mellett a kényszerre és szándékra, a közösségi érzésre, közös szándékra vonatkozó tartalomelemzést végeztünk. Az interjúkat Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével vizsgáltuk, figyelembe véve a tudományos narratív pszichológia elméleti feltevéseit, miszerint a személy pszichológiai állapotát a történeteinek kompozíciós elvei tükrözik (Ehmann et al. 2014). Az elemzések során felhasználtuk a bizalom jelenléte szempontjából azonosított kontrollérzetre utaló, a NarrCat elemzési szempontjai közt megjelenő intencionalitás/szándék kategóriát.<sup>4</sup>

Az érzelmi viszonyulás érkelésének alapja az első teljes mondat/gondolat minősége (pozitív, negatív vagy neutrális), valamint a teljes szöveg alapján a beszélő és a beszéd tárgya közötti kapcsolat valenciája (pozitív, illetve negatív) volt.

Szándékként azonosítottuk az eseteket, amikor kifejezésre kerülő szándékról van szó, a szándék tulajdonítás jelölve van (pl. „azt szeretnék megtanítani”, „azzal a céllal veszünk részt...”). A kategóriában döntően egyéni törekvések, megoldások szerepeltek, a személy vagy a saját akaratot, kontrollt, aktivitást jelezte (pl. „törekedtünk”, „szerettem volna”),

<sup>4</sup> Az intencionalitásban László et al. (2013) nyomán az elsődlegesen megjelenő szándék tulajdonítást jeleltük meg, azaz az intencionális igéket, a feltételes módot, intencionális főneveket, módhatározókat is. Az elemzéseink során azt is jeleltük, hogy a vizsgálati személy kinek tulajdonítja a cselekvés alakulását, maga választja a cselekvést, önrányítást él át, ahogy az feltételezhető a bizalom jelenlétének, vagy külső kényszerből hajlja végre a cselekvést, azaz elszenvedi azt.



vagy annak lehetőségét fejezte ki (pl. „lehetett”, „rendelkezésre állt”). A sikeres megoldás a kontroll észlelését jelezte, míg a próbálkozás a kontrollérzet hiányát.

*Kényszerként* azokat az eseteket kódoltuk, amikor az intenció hiánya vagy a kényszerítés–kényszerítettség jelenik meg az interjúban (pl. „én nem akartam”, „muszáj volt”, „ezt kellett tennünk”). Elkülönítettük a szövegkörnyezet alapján a kényszereket észlelt forrásuk szerint is, és csoportosítottuk aszerint is, hogy külső vagy belső kényszerről volt-e szó. A kényszer forrásainál megjelentek az iskola, a vezető, a külső vagy belső szakmai megfelelés, az iskolai közösség, az iskola fizikai feltételei, a tanulók, az iskolai adminisztráció, a szülők, kollégák, a saját család, a társadalmi tényezők, a fenntartó. Külső kényszerként jelöltük meg, ha a válaszadó „kell”, „muszáj”, „köteles”, „ajánlatos” stb. kifejezéseket használta. Belső kényszerként jelöltük, ha a válaszadó lelkiismereti faktorokat említett.

Közösségi érzésre, közös *sándékra* utaló kifejezésekhez soroltunk minden olyan választ, amely a közösségre utalást, közös cselekvést tartalmaznak (pl. „közösen csináljuk”, „együtt dolgozunk”), illetve azon válaszokat, amelyek a többes szám első személyt jelzik (pl. „mi”, „velünk”, „nekünk”).

### *A vizsgálati minta*

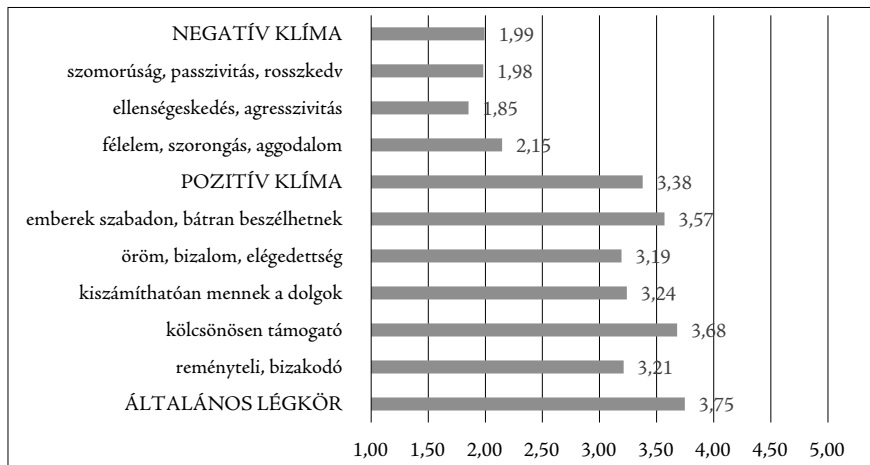
A tanári érzelmi igénybevétel vizsgálatokban összesen 17 középfokú oktatási intézmény tanárai vettek részt, jelen elemzésünkben 112 fő teljes adatának (interjú és kérdőív) vizsgálatát végeztük el. Nem került sor az eredmények intézményszintű elemzésére, csak egyéni szintű észleléseként kezeltük az adatokat. Az eredmények kiértékelése SPSS 22 statisztikai programcsomaggal, a tartalomelemzés Atlas.ti tartalomelemző programmal történt.

## Eredmények

### *Érzelmi Klíma kérdőív eredményei*

Az érzelmi klíma értékelését kérő kérdőív általános klímamegítélést („Az ön iskolájának Általános érzelmi légköre” megítélése ötfokú skálán, ahol az 1 a „nagyon rossz”, az 5 a „nagyon jó”) és nyolc, a társas rendszer hangulatát jellemző pozitív, illetve negatív klímajellemző értékelését kéri ötfokú skálán. (Például „A hangulat reményteli, bizakodó...” értékelése kapcsán a skála: 1) „egyáltalán nem”, 2) „kissé”, 3) „közepesen”, 4) „eléggé”, 5) „nagyon.”) A kilenc mutató mellett az átlagok alapján összesíthető pozitív és negatív klíma mutatók eredményei láthatók az 1. ábrán (lásd kérdőív bemutatásánál).

Az általános megítélés alapján érzelmi légkör inkább kedvezőnek („közepes” és „jó” közötti átlag 3,75) tekinthető. Az egyes elemek összesítése szerint a negatív és pozitív klíma alacsonyabb értékelést kapott. Az általános légkörhöz képest a pozitív klíma vonatkozásában is valamivel alacsonyabb az átlag (3,38, ami a „közepesen” és „eléggé” értékelés közé esik), ezen belül átlag felett jellemzőnek tartott a kölcsönös támogatás és a szabad véleménynyilvánítás, míg kevésbé jellemző az öröm, bizalom, elégedettség és a reményteli, bizakodó légkör és a kiszámíthatóság, azaz a bizalmat megalapozó és jelző észlelések. A válaszadók 56,3%-ának az átlagnál kedvezőbb az értékelése a pozitív klíma vonatkozásában.



1. ábra: Az érzelmi légkör kérdőíves vizsgálatának átlagértékei

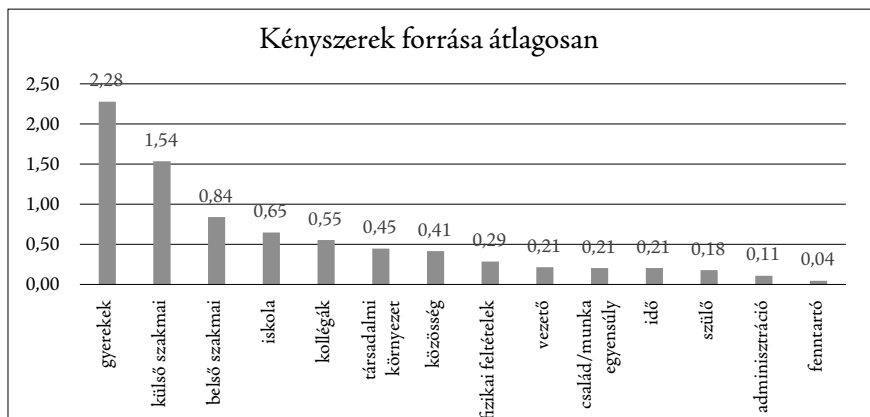
A negatív klímát „kissé” (átlag 1,99) tartják jellemzőnek, a válaszadók 11%-a ítéli a közepesnél jellemzőbbnek (3 felett) azt. A negatív észlelésben a félelem, szorongás, aggodalom átlagos értékelése magasabb.

Összességében tehát inkább kedvező a légkör megítélése a válaszadóknál a kérdőíves vizsgálat alapján.

### A „Beszéljen öt percig szabadon a munkahelyéről!” interjú elemzésének eredményei

Az interjúban kifejezett érzelmi valencia a szervezeti kapcsolatra vonatkozóan az összbemomást tekintve 54,5%-a pozitív, míg 45,5%-a negatív minőséget fejezett ki. Az interjú első mondatainak érzelmi megítélése alapján viszont a válaszadók 25%-a negatív, 46%-a pozitív érzelmet fejezett ki, míg 29%-a semleges volt.

A megjelenő érzelmek alapján a válaszadók közel fele kedvező érzelmekről számolt be a szervezettel kapcsolatban, ami a bizalmi kapcsolat kedvező hatásával is összefügghet.



2. ábra: Kényszerek megjelenésének száma (említések átlaga/fő)

A kérdőíves mérés alapján tapasztalt inkább kedvező légkör megítéléssel összhangban vannak az interjúeredmények.

A 112 válaszadónál 887 kényszer került azonosításra, s a válaszadók átlagosan 7,92 kényszerrel számoltak be. A kényszer jelenléte – ha a személyen kívüli tényezőhöz kapcsolódik – a külsőleg kontrollált, nem belső indíttatású cselekvés, aktivitás jele, és a bizalom hiányára utalhat (2. ábra).

A kényszerek forrásánál leggyakrabban a gyerekekkel kapcsolatos elvárások, valamint a külső szakmai elvárások kényszerei jelentek meg (pl. érettségiztetés elvárások), majd ezt követte a belső szakmai elvárás (szakmai kötelezettség), az iskolához és a kollégákhoz kapcsolódó kényszerek gyakorisága. A későbbi elemzésekben a kényszerek közül a szakmai kötelezettség említését nem tekintettük kényszernek, ha a szövegkörnyezet alapján az ennek való megfelelést nem észlelte akadályozottnak a válaszadó. Lannert (2010, idézi Sass–Forgács 2015) korábbi, a tanári stresszforrásokra vonatkozó vizsgálatait elemezve is azt láttuk, hogy az észlelt korlátokkal kapcsolatos kontrollérzet nagymértékben befolyásolja a stresszkeltő értéket. Így például a kollégák, vezetés kontrollálható stresszforrásnak bizonyultak a korábbi vizsgálatban (alacsony stresszkeltő értékkel), a diákokkal kapcsolatos stresszt közepesnek, míg az oktatásirányítás elvárásai, az adminisztráció, a terhelés, a társadalmi elismerés hiánya és a szülők magas stresszkeltő értékűnek bizonyultak az észlelt kontroll alacsony szintje miatt. Ennek megfelelően értékeltük az azonosított kényszereket is a vizsgálatban az észlelt kontroll szempontjából.<sup>5</sup>

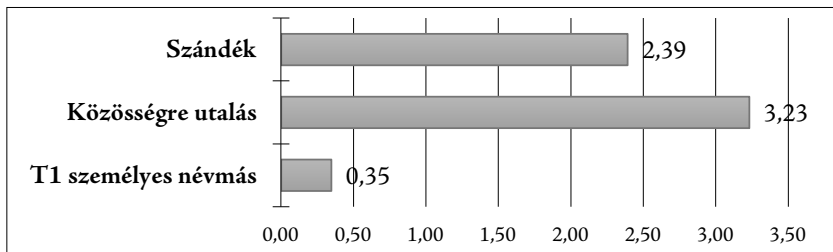
A fentiek alapján a leggyakoribb kényszeremlétekből a gyerekekhez és a belső szakmai elvárásokhoz magasabb, míg a külső szakmai elvárásokhoz alacsonyabb kontrollérzet társítható. Szintén gyakori a társadalmi környezet, a közösség és a fizikai feltételek említése, míg a vezető, a család és a munka egyensúlya, továbbá az idő mint kényszerforrások kevésbé gyakran jelennek meg.

A szándékot kifejező válaszából összesen 268 volt, ami válaszadónként átlagosan 2,39 szándékot kifejező választ jelent. Szándékként kódoltuk azokat a válaszokat, amelyek akaratot, szándékot fejeztek ki. Megkülönböztettük a szándék tartalmát aszerint, hogy abban benne volt-e a kontroll, az eredmény lehetősége vagy sem. (Például szándék kontrollal: „Gyerekek is, tanárok is próbáljuk a legjobbat kihozni, ami az eredményeinken látszik is.”; szándék kontroll nélkül: „Megpróbálok azt tenni, ahogyan sokszor látunk nagyon rossz sorsokat, hogy próbálunk empatikusnak lenni, mégis sokszor nem tudunk teljesíteni.”)

A közösségre, a csoportra utaló többes szám használata 358, az átlagos gyakoriság 3,23 (lásd 3. ábra). Míg csak a többes szám első személyes névmás használata ritka, összesen 38 esetben fordult elő a szövegben, átlagosan 0,35 volt a megjelenés.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> A kényszerek kódolásához kapcsolódó néhány példát említek. A gyerekekhez kapcsolódó kényszer: „Nagyon sok a problémás gyerek, akibe nem tudok mindig úgy viszonyulni, mégis foglalkozni kell velük, nem mindig az oktatásról, hanem inkább a nevelésről szól, az oktatás terén nagyon sok a kudarcélmény, nehéz az alapvető ismereteket is átadni, inkább kevesebbet kell átadni, de azt biztosan tudják reprodukálni.” Külső szakmai kényszer: „El kell juttatni a gyerekeket az érettségire, ott nekik le kell vizsgázni.” Míg a belső szakmai kényszer: „Ennek a gyerekeknek ez a továbbtanulás az egyetlen esélye az életben, ha én eltolom a felkészítését, akkor ennek a gyerekeknek még rosszabb lesz.”

<sup>6</sup> Közösségre utalás példája: „Itt a tantestület nagyon összetartó, mindig is ez volt, segítettük egymást, ha bármilyen problémánk volt, mindig tudtunk a másiktól, bementünk órára, összejártunk főzőcskézni, kirándultunk.” A T1 személyes névmás megjelenésére példa: „A visszacsatolás sajnos az nálunk sokkalta kevesebb, mint a régi iskolában.”



3. ábra: A szándék és közösségi érzés említések átlagos előfordulási gyakorisága

A vizsgált tartalmaknál a közös cselekvésre utaló kifejezések megjelenése a leggyakoribb, ezt követi a szándék megjelenése.

### A bizalom klíma nyelvi markereinek és a bizalom kvantitatív vizsgálatának összevetése

Vizsgálatunk célja az előzetesen feltételezett bizalomra utaló nyelvi jelek feltérképezése mellett annak feltárása is volt, hogy ezen nyelvi jelek gyakorisága mutat-e együttjárást a bizalom klíma észlelésének kvantitatív értékelésével. Utóbbi vizsgálat a nyelvi jelek bizalom mérési célú használatának validálásához nyújthat támpontot. Ennek érdekében egyrészt együttjárásokat vizsgáltunk a kétféle mérési megközelítésnél, másrészt a magas és alacsony bizalomra vonatkozó észlelésnél összevetettük az előfordulások gyakoriságát.

#### Az együttjárások vizsgálata

A bizalomra utaló pozitív érzelmek, valamint a jelzett kényszerek egyes csoportjainál találtunk gyenge együttjárásokat a bizalom vonatkozású észleléseknél, ezt láthatjuk a 2. táblázatban.

A pozitív és negatív érzelmek megjelenése a szervezettel kapcsolatban a vizsgált klíma-jellemzők közül az „általános érzelmi légkör” kedvező vagy kedvezőtlen voltával, valamint a „folyamatok kiszámítható” megítélésével gyenge együttjárást mutat. Minél kedvezőbben megítélt a légkör, annál jellemzőbb az interjú vonatkozásában a pozitív összbenyomás megjelenése.

2. táblázat: Az érzelmi viszonyulás és légkör együttjárásai

|  | Összbenyomás –<br>negatív | Összbenyomás –<br>pozitív | 1. mondat –<br>negatív | 1. mondat –<br>pozitív |
|--|---------------------------|---------------------------|------------------------|------------------------|
| Általános érzelmi légkör                 | -0,201*                   | 0,201*                    | -0,241*                |                        |
| Reményteli, bizakodó                     |                           |                           |                        | 0,216*                 |
| Kölcsönösen segítő, támogató, szolidáris |                           |                           | -0,255**               | 0,200*                 |
| Kiszámíthatóan mennek a dolgok           | -0,250**                  | 0,250**                   | -0,399**               | 0,317**                |

\*\*A korreláció  $p < 0,01$ ; \* $p < 0,05$  szinten szignifikáns. Csak a szignifikáns kapcsolatokat ismertetjük.

Az affektív töltet megítélésénél gyenge, de biztos a kapcsolat a pozitív első mondat és a „reményteli, bizakodó” hangulat, valamint a „dolgok kiszámíthatóságának” észlelése között, míg gyenge pozitív a kapcsolat a „kölcsonös támogatás” észlelésével. A negatív első mondatnál gyenge, de biztos negatív kapcsolat van az „általános érzelmi légkör” kedvező észlelésével, a „kölcsonös támogatás”, valamint a „kiszámítható dolgok” észlelésével.

A 3. táblázatból a folyamatok kiszámíthatósága mutat együttjárást a megkérdezettek pozitív vagy negatív szervezeti viszonyulásával.

3. táblázat: A kényszerek észlelése és a légkör együttjárásai

|                              | Általános érzelmi légkör | Kiszámíthatóan mennek a dolgok | Szomorúság, passzivitás, rosszkedv | Öröm, bizalom, elégedettség |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| Kényszer: kollégák           |                          |                                | 0,356**                            | -0,254**                    |
| Kényszer: külső szakmai      |                          | -0,217*                        |                                    |                             |
| Kényszer: fizikai feltételek | -0,241*                  |                                |                                    | -0,249**                    |

\*\*A korreláció  $p < 0,01$  szinten; \*Korreláció  $p < 0,05$  szinten szignifikáns. A táblázatban csak a szignifikáns kapcsolatokat jeleztük meg.

A 3. táblázat alapján látható, hogy a gyakran említett, kisebb kontrollérzettel járó fizikai feltételek kényszer az „általános érzelmi légkörrel” és az „öröm, bizalom, elégedettség” észlelésével gyenge fordított korrelációt mutat. A szintén gyakori, alacsony kontrollérzettel társuló külső szakmai kényszerek a „kiszámíthatósággal” szintén gyenge negatív kapcsolatot mutatnak.

A kollégák vonatkozásában megélt kényszerkategória a „szomorúsággal, passzivitással” gyenge, de biztos pozitív kapcsolatban van, míg az „öröm, bizalom, elégedettséggel” negatív a kapcsolata. A kollégák vonatkozásában kontrollérzet feltételezhető a válaszadóknál, azonban a kedvezőtlen észlelés (kényszer) a bizalom szempontjából kiemelt fontosságú munkatársi törődés mint bizalom alap hiányára utalhat, illetve munkatársi bizalom hiányában megjelenhet a vonatkozó kényszerészlelés az együttjárás alapján.

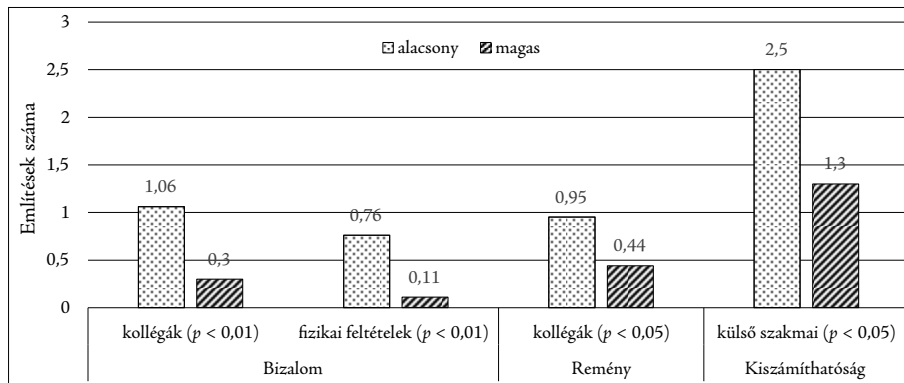
A szándék és a közösségi érzés kategóriák vonatkozásában nem találtunk együttjárást egyik klímaösszetevővel sem.

### Bizalomszint szerinti csoportok összevetése

Eltérést a csoportok között a kényszerek és a közösségi érzést jelző többes szám első személyt tartalmazó kifejezések gyakoriságánál tapasztaltunk.

Az együttjárások mellett T próba segítségével összevetettük a kódolt tartalmi kategóriák említési gyakorisága szerint elkülöníthető csoportjainak klímaészlelését. Az eredményeket a 4. ábra mutatja. (Például kollégák mint kényszer említése magas és alacsony csoport összevetése.)

Az „öröm, bizalom, elégedettség” vonatkozásában erősen szignifikáns eltérést a kollégák és a fizikai feltételek mint kényszerek említésénél tapasztaltunk. Az alacsony bizalom magasabb említési gyakoriságot eredményezett. A „reményteli, bizakodó” légkört szintén

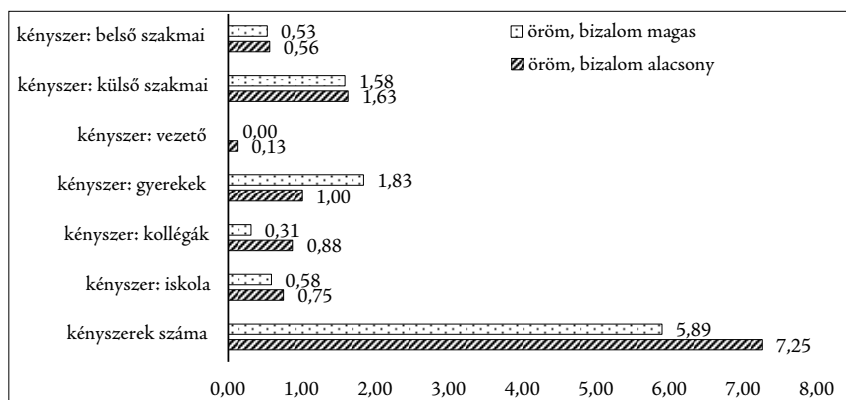


4. ábra: A szignifikáns eltérést mutató említések átlaga az egyes bizalom vonatkozású klímaterületeken magas és alacsony szintet mutató csoportoknál

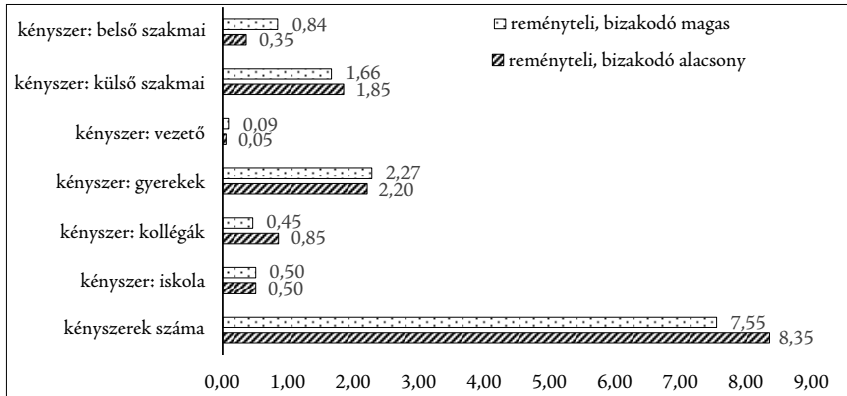
a kollégák mint kényszer szignifikánsan magasabb említési átlaga jellemezte alacsonyabb szintnél. A „nálunk kiszámíthatóan mennek a dolgok” alacsony észlelése szignifikánsan magasabb külső szakmai kényszeremlítéssel járt együtt, szemben a magas kiszámíthatósággal. Úgy tűnik, hogy a bizalom érzelmi oldalát jellemző *bizalom és remény* kedvező megélése a munkatársi kapcsolatok kedvező észlelésével és a fizikai feltételek biztosításával mutat kapcsolatot, míg a bizalom kognitív alapját képező *kiszámíthatóság* a külső szakmai korlátok hiányában jelenik meg inkább.

Diszkriminanciaanalízis segítségével megvizsgáltuk a bizalomhoz kapcsolódó klímaterületeken magas és alacsony szinttel jellemezhető csoportok nyelvi markereinek átlagos előfordulását. A leggyakoribb kényszerkategóriák előfordulási gyakoriságánál csak azokat a területeket emeljük ki, ahol a fenti szignifikáns eltéréseken túl jelentős eltérés látható a két csoportnál az említések átlagos számában.

Az „öröm, bizalom, elégedettség” magas szintjét észlelők összességében kevesebb kényszerrel említene, viszont a gyerekek mint kényszerforrás említése gyakoribb, ahogyan azt az 5. ábrán is láthatjuk. Ennek feltételezhető oka a már korábban is említett



5. ábra: Kényszerkategóriák átlagos megjelenése az öröm és bizalom különböző szintjét érzékelőknél



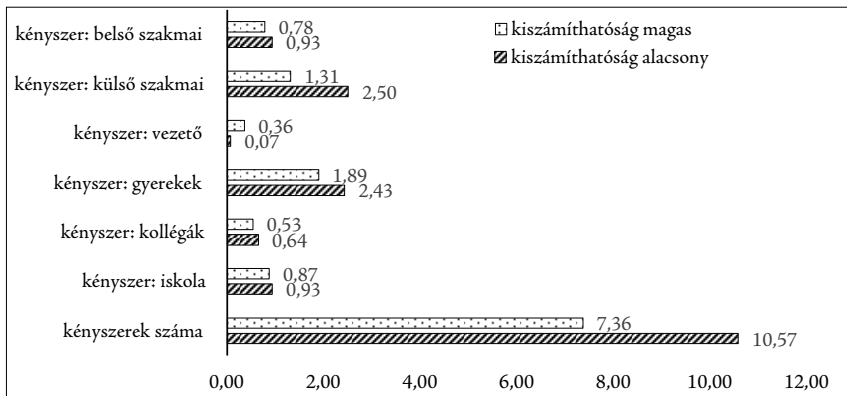
6 ábra: Kényszerkategóriák megjelenése a remény és bizakodás különböző szintjein lévőknel

magasabb tanári kontrollérzet, énhatékonyság észlelése a tanítással, tanulókkal kapcsolatban.

Remény, bizakodás magas szintjét mutató csoportnál szintén alacsonyabb az összes kényszeremlítés. További eltérés a belső szakmai kényszer (autonómia) magasabb átlagos említése, ami szintén az észlelt kontrollal mutathat összefüggést, ahogyan az a 6. ábrán is látható.

A kiszámíthatóság magas szintjének észlelése szintén kevesebb átlagos kényszeremlítéssel jár, míg az interjúkban kevésbé gyakran említett vezető oldaláról észlelt kényszer viszont magasabb. Ezt mutatja a 7. ábra. A bizalom kognitív alapjának tekinthető kiszámíthatóságészlelést támogatja a vezetői szabályozás észlelése, míg az alacsony kontrollérzettel járó külső szakmai korlátok ( $p < 0,05$ ), illetve a magasabb kontrollérzettel társított diákok oldaláról a kényszerek észlelése csökkenti a bizalomkonzisztencián alapuló észlelhetőségét.

T próbával összevetettük a többes szám első személy használati gyakorisága alapján a képzett csoportokban (alacsony és magas említési gyakoriság) a három bizalom vonatkozású klímaterület értékelésének átlagait, szignifikáns eltérést nem tapasztaltunk, bár



7. ábra: Kényszerkategóriák megjelenése a kiszámíthatóság különböző szintjein lévőknel

a gyakoribb említés az „öröm, bizalom, elégedettség” észlelésének magasabb szintjével jár együtt.

## Megbeszélés

Vizsgálatunkban a szervezeti bizalom klíma kvalitatív elemzését végeztük el. Ötperces beszédelemző eljárás segítségével a szervezettel kapcsolatban szabadon beszéltettük a megkérdezetteket, majd a szakirodalom alapján előzetesen azonosított kategóriákra vonatkozóan (pozitív szervezeti érzelmi tapasztalat, kényszer hiánya, közös szándék, mi tudat) tartalomelemzést végeztünk.

### *Bizalom és pozitív érzelmi viszonyulás a szervezethez*

A bizalom nyelvi jeleire vonatkozóan tartalomelemzést végeztünk, az adatok értelmezése egyéni szinten történt. Megvizsgáltuk a kategóriák előfordulási gyakoriságát, valamint az együttjárásokat a szervezeti bizalom kérdőíves vizsgálatának adatait felhasználva. További vizsgálatunk a magas és alacsony bizalomszintet mutató csoportok összehasonlítását célozta a bizalom verbális markereinek előfordulási gyakoriságára vonatkozóan.

Összességében a bizalom kvalitatív és kvantitatív mérése alapján jelentős eltérést nem tapasztaltunk. A kedvező érzelmeket mindkét vizsgálati módszerrel inkább jellemzőnek találtuk a megkérdezetteknél, ugyanakkor az interjú módszer első gondolati tartalmát figyelembe véve a válaszadók közel harmadánál negatív megítélést találtunk, míg a kérdőíves módszerrel a közepesnél erősebb negatív megítélés csupán a válaszadók 11%-ánál volt jellemző. A kvalitatív mérés előnye a kedvezőtlen érzelmi viszonyulás detektálhatóságában, valamint elsősorban az első azonosítható gondolati tartalom valenciája alapján a bizalom alapjának azonosításánál (kiszámíthatóság, kölcsönös támogatás, illetve pozitív valenciánál a remény megléte vagy hiánya) mutatkozott meg.

### *Bizalom és külső kényszer hiányának észlelése a szervezetben*

A kényszer forrásainak azonosítása nyomán elkülönítettük a külső és belső forrásokat, valamint azt is figyelembe vettük az elemzésnél, hogy a korábbi vizsgálatok alapján az egyes források mekkora kontrollérzettel jellemezhetők a tanári pályán.

Gyakoriság szerint a gyerekek, külső szakmai elvárás, belső szakmai elvárás, az iskolához és a kollégákhoz kapcsolódó kényszerek jelzése fordult elő nagyobb számban. A kedvező szervezeti érzelmi viszonyulásnak megfelelően a szervezeti bizalomra utaló említések (pl. diákok, belső szakmai kényszer) gyakoriak. A bizalom kognitív és érzelmi összetevői szerint eltérő bizalomtárgyak vonatkozásában jelentek meg a kényszerre utaló nyelvi markerek. A *kiszámíthatóság* mint kognitív bizomalap a vezetői kényszer említésében és a külső szakmai kényszer, a diákokkal kapcsolatos kényszer észlelésének hiányában mutatkozik meg. A *bizalom* és jövőre vonatkozó *remény* mint érzelmi bizomalap elsősorban a kollégákkal kapcsolatos kényszer hiányában jellemző. Továbbá a *bizalom* a fizikai feltételek biztosítottóságánál és a kezelhető diákok felől észlelt kényszer mellett, míg a *remény* a személyes hatékonyságra utaló belső szakmai kényszerek említésekor valószínűbb.



### *Bizalom és közösségi érzés, közös érdekek megjelenése a szervezetben*

A vizsgált tartalmaknál a közös cselekvésre, szándékra utaló kifejezések megjelenése gyakori, azonban a szándék és a közösségi érzés kategóriák vonatkozásában nem találtunk együttjárást a klímaösszerevőkkel. A bizalom érzelmi alapját jelző közösségi érzésre, a bizalom közös érdekeket előtérbe helyező szerepére utaló „mi” szóhasználati mód a bizalom érzelmi alapjának tekinthető „öröm, bizalom, elégedettség” észlelésével mutatott gyenge együttjárást.

Összegezve: eredményeink azt mutatják, hogy a szervezeti bizalom kvalitatív vizsgálatára alkalmas módszer a rövid szabad beszédmintavételi eljárás. A bizalom feltételezett jelei: a pozitív érzelmek, a kényszer hiánya és a közösségi érzés, érdekek a szóhasználat alapján értékelhető, mérhető. Az azonosított nyelvi markerek a bizalom kognitív és érzelmi alapjai szerint eltérhetnek.

A kognitív bizalmat megalapozó kiszámíthatóság a kedvező érzelmi viszonyulásban, a vezetői kényszer elfogadásában, a külső szakmai kényszerek, diákokkal kapcsolatos kényszerek említésének hiányában detektálható.

Az érzelmi bizalomalapok észlelhető forrásai a kollegiális kényszer és a fizikai feltételek miatti kényszer hiánya és a kompetenciaérzet. Utóbbi a diákokra vonatkozó kezelhető kényszer vagy az autonómiára utaló belső szakmai kényszer jelenlétében mutatkozik meg. Szintén jelzi ezen bizalomalap jelenlétét a közös megoldások, érdekek előtérben állására utaló többes szám első személyű szóhasználat gyakorisága.

## Kitekintés

Feltáró vizsgálatunk az oktatási intézmények bizalom klímájának kvalitatív mérésére tett kísérletnek tekinthető. A korábbi megterhelő kérdőíves vizsgálatok alternatíváját kínálja ez a megközelítés és első lépésként sikeresen azonosít olyan verbális markereket, amelyek a tanárok intézményükkel kapcsolatos bizalmának mérésére alkalmasak.

A bizalom vonatkozásában a kollégák, a külső és belső szakmai kényszer, a diákok, a fizikai feltételek és a vezető vonatkozásában jelennek meg azonosítható tartalmak. Utóbbi vonatkozásában meglepően alacsony az említések száma, annak ellenére, hogy az oktatási intézmények klímája szempontjából a munkatársi kapcsolatok mellett meghatározó szerepű a vezető (*Tschannen-Moran–Gareis 2015*).

A vizsgálat alapján elkülöníthető a bizalom kognitív alapját jelző kiszámíthatóság és az érzelmi bizalomalapra utaló öröm, bizalom, elégedettség és remény nyelvi jelzéseinek megjelenése. A további vizsgálatok célja ezen markerek további lebontása, finomítása, az egyes markerek „súlyának” megállapítása, valamint a szervezeti szintű bizalom mérés módszereinek kialakítása.

Az Ötperces interjú eljárás más területeken történő alkalmazásánál az egyik fejlesztési irány a félig strukturált interjú, a tematikus kérdések alkalmazása (*Sher-Censor 2015*). Amennyiben feltárhatóak a bizalom szempontjából kiemelt területek, az interjú strukturálásának irányai is kijelölhetők, illetve a különböző oktatási intézménytípusok, intézményi szereplők (diákok, vezetők, szülők, adminisztrátorok) szerint specifikálható a bizalom klíma fókusza.

A rövid interjú alkalmazása több szempontból előnyös lehet a szervezeti bizalomvizsgálatoknál. A bizalom és klíma dinamikusan változó volta a kérdőíves mérésekkel nehe-

zen követhető nyomon, míg a „beszélgetés” természetes helyzetnek tekinthető, többször ismételhető eljárás.

## IRODALOM

- BREEMAN, G. (2012) 15 Hermeneutic Methods in Trust Research. In: F. LYON, G. MÖLLERING & M. N. SAUNDERS (eds) *Handbook of Research Methods on Trust*. Edward Elgar Publishing. pp. 149–160.
- BUTLER JR., J. K. (1999) Trust Expectations, Information Sharing, Climate of Trust, and Negotiation Effectiveness and Efficiency. *Group & Organization Management*, Vol. 24. No. 2. pp. 217–238.
- COSTA, A. C., FULMER, C. A. & ANDERSON, N. R. (2017) Trust in Work Teams: An Integrative Review, Multilevel Model, and Future Directions. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 39. No. 2. pp. 169–184.
- DE RIVERA, J. (1992) Emotional Climate: Social Structure and Emotional Dynamics. In: K. T. Strongman (ed.) *International Review of Studies on Emotion*, Vol. 2. New York, Wiley. pp. 199–218.
- DE RIVERA, J. & PÁEZ, D. (2007) Emotional Climate, Human Security, and Cultures of Peace. *Journal of Social Issues*, Vol. 63. pp. 233–253.
- EHMANN B., CSERTŐ I., FERENCZHALMY R., FÜLÖP É., HARGITAI R., KÖVÁGÓ P., PÓLYA T., SZALAI K., VINCZE O. & LÁSZLÓ J. (2014) Narratív kategóriális tartalomlemezés: a NARRCAT, X. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia. [http://real.mtak.hu/20127/7/jav\\_MSZNY2014\\_press\\_b5.pdf](http://real.mtak.hu/20127/7/jav_MSZNY2014_press_b5.pdf) [Letöltve: 2018. 08. 30.]
- FERENCZHALMY, R., & LÁSZLÓ, J. (2010) In-group versus out-group intentionality as indicators of national identity. *Empirical Text and Culture Research*, Vol. 4. pp. 59–69.
- FIOL, C. M. (2002) Capitalizing on Paradox: The Role of Language in Transforming Organizational Identities. *Organization Science*, Vol. 13. No. 6. pp. 653–666.
- GAMBETTA, D. & HAMILL, H. (2005) *Streetwise: How Taxi Drivers Establish Customer's Trustworthiness*. Russell Sage Foundation.
- GODDARD, R. G., HOY, W. K. & WOOLFOLK HOY, A. (2004) Collective Efficacy: Theoretical Development, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, Vol. 33. pp. 3–13.
- HALÁSZ G. (1980) Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma vizsgálatáról. Budapest, MTA.
- KISS I. (2009) (ed.) *Élvezetési Kompetencia*. [http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2009/PHD\\_tezisek\\_Kiss\\_Istvan.pdf](http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2009/PHD_tezisek_Kiss_Istvan.pdf) [Letöltve: 2010. 04. 11.]
- LÁSZLÓ, J., CSERTŐ, I., FÜLÖP, É., FERENCZHALMY, R., HARGITAI, R., LENDVAI, P., PÉLEY, B., PÓLYA, T., SZALAI, K., VINCZE, O. & EHMANN, B. (2013) Narrative Language as Expression of Individual and Group Identity: The Narrative Categorical Content Analysis (NarrCat). *Sage Open*, Vol. 3. No. 2. 2158244013492084. <http://sgo.sagepub.com/content/3/2/2158244013492084> [Letöltve: 2015. 06. 12.]
- LYON, F., MÖLLERING, G. & SAUNDERS, M. N. (2015) Introduction: The Variety of Methods for the Multi-faceted Phenomenon of Trust. In: F. LYON, G. MÖLLERING & M. N. SAUNDERS (eds) *Handbook of Research Methods on Trust*. Edward Elgar Publishing. pp. 1–24.
- MAGAÑA, A. B., GOLDSTEIN, J. M., KARNO, M., MIKLOWITZ, D. J., JENKINS, J. & FALLOON, I. R. (1986) A Brief Method for Assessing Expressed Emotion in Relatives of Psychiatric Patients. *Psychiatry Research*, Vol. 17. No. 3. pp. 203–212.

- MARTÍNEZ-TUR, V. & PEIRÓ, J. M. (2009) The Trust Episode in Organizations: Implications for Private and Public Social Capital. *Social Science Information*, Vol. 48. No. 2. pp. 143–174.
- MATSUMOTO, D. (1990) Cultural Similarities and Differences in Display Rules. *Motivation and Emotion*, Vol. 14. No. 3. pp. 195–214.
- MAYER, R. C., DAVIS, J. H. & SCHOORMAN, F. D. (1995) An Integrative Model of Organizational Trust. *Academy of Management Review*, Vol. 20. pp. 709–734.
- MCALLISTER, D. J. (1995) Affect- and Cognition-based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, Vol. 38. No. 1. pp. 24–59.
- McKNIGHT, D. H. & CHERVANY, N. L. (1996) The Meanings of Trust. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=1E34CCC9C808B28B9631D5E65994BB08?doi=10.1.1.155.1213&rep=rep1&type=pdf> [Letöltve: 2018. 09. 10.]
- MULLINS, L. J. (1993) *Management and Organizational Behaviour*. 3rd edition. London, Pitman Publishing.
- NING, L. I. & JIN, Y. A. N. (2009) The Effects of Trust Climate on Individual Performance. *Frontiers of Business Research in China*, Vol. 3. No. 1. pp. 27–49.
- OLÁH, A. (2006) *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest, Trefort Kiadó.
- PAEZ, D., RUIZ, J. I., GAILLY, O., KORNBILT, A. L., WISENFELD, E. & VIDEL, C. M. (1997) Clima emocional: Su concepto y medición mediante una investigación transcultural. *Revista de Psicología Social*, Vol. 1. No. 12. pp. 79–98.
- PARKINSON, B., FISCHER, A. H. & MANSTEAD, A. S. R. (2005) *Emotion in Social Relations: Cultural, Group, and Interpersonal Processes*. New York, Psychology Press.
- SASS, J. (2005) Bizalom a szervezetekben. In: FARAGÓ K. és KOVÁCS Z. (eds) *Szervezeti látleletek. A szervezetszichológia hazai kutatási irányai*. (Pszichológiai Szemle Könyvtár, 9.) Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 7–27.
- SASS J. (2008) A vezetőbe vetett bizalom és annak hatása a bizalmi döntésekre. A bizalom csapdája. In: ERŐS F. (ed.) *Megismerés, reprezentáció, értelmezés. 10 éves a PTE Pszichológiai Doktori Iskolája*. Pécs, PTE.
- SASS J. (2011) *Szervezeti érzelmek és szervezeti bizalom*. Tananyag. <http://www.uni-corvinus.hu/index.php?id=44127> [Letöltve: 2015. 05. 08.]
- SASS J., BODNÁR É. & KÖPECZI-BÓCZ T (2015) Érzelmi igénybevétel a tanári pályán. In: Daruka M. (ed.) *A tanári szerep változásának háttértényezői a szakképzésben*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem. pp. 36–73.
- SASS J. & FORGÁCS A. (2015) *A stressz kezelése a pedagóguspályán*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, e-tananyag. pp. 1–68.
- SCHNEIDER, B., EHRHART, M. G. & MACEY, W. H. (2013) Organizational Climate and Culture. *Annual Review of Psychology*, Vol. 64. pp. 361–388.
- SCHWARZER, R., SCHMITZ, G. S. & DAYTNER, G. T. (1999) *Collective Teacher Self-efficacy*. [http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language\\_Selection/Turkish/Collective\\_Teacher\\_Self-Effica/hauptteil\\_collective\\_teacher\\_self-effica.htm](http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Collective_Teacher_Self-Effica/hauptteil_collective_teacher_self-effica.htm) [Letöltve: 2015. 05. 15.]
- SHAMIR, B. & LAPIDOT, Y. (2003) Trust in Organizational Superiors: Systemic and Collective Considerations. *Organization Studies*, Vol. 24. pp. 463–492.
- SHER-CENSOR, E. (2015) Five Minute Speech Sample in Developmental Research: A Review. *Developmental Review*, Vol. 36. pp. 127–155.

- TASA, K., TAGGAR, S., SEJITS, G. H. (2007) The Development of Collective Efficacy in Teams: A Multilevel and Longitudinal Perspective. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 91. No. 1. pp. 17–27.
- THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S. & HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. (2013) A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, Vol. 83. No. 3. pp. 357–385.
- TSCHANNEN-MORAN, M. & GAREIS, C. R. (2015) Faculty Trust in the Principal: An Essential Ingredient in High-Performing Schools. *Journal of Educational Administration*, Vol. 53. No. 1. pp. 66–92.
- TYLER, T. R. (1989) The Psychology of Procedural Justice: A Test of the Group-Value Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57. No. 5. pp. 334–340.
- WANG, M. T. & DEGOL, J. L. (2016) School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, Vol. 28. No. 2. pp. 315–352.
- WIESENFELD, E., KORNBLIT, A., VIDAL, C. M., RUIZ, J. I., PÁEZ ROVIRA, D. & GAILLY, O. (1997) Clima emocional: su concepto y medición mediante una investigación transcultural. *Revista de Psicología Social*, Vol. 12. No. 1. pp. 79–98.
- YURTSEVER, G. & DE RIVERA, J. (2010) Measuring the Emotional Climate of an Organization. *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 110. No. 2. pp. 501–516.

# HA ELVÉSZ A BIZALOM

PUSZTAI GABRIELLA

Debreceni Egyetem

A hallgatói bizalom nemcsak az individuumszintű hallgatói jóllét egyik erős tartópillére, hanem – mivel a bizalom és a megbízható magatartás szoros összefüggésben áll egymással – jelentős társadalmi tény, s egyben előrejelzés a következő felnőtt állampolgári generáció társadalmi magatartására vonatkozólag. Tanulmányunkban egyrészt azt vizsgáljuk, hogy milyen törésvonalak mentén rendeződik el a bizalom napjaink hallgatótársadalmában, milyen hatással van a felsőoktatási hallgatók teljesítményére, milyen forrásból ered, valamint arra keressük a választ, hogy a lemorzsolódásban milyen szerepe lehet a bizalomvesztésnek. Három adatbázis adatait elemeztük Magyar Ifjúság 2016, A hallgatói eredményességre gyakorolt intézményi hatás (IESA 2015) és a Lemorzsolódottak (Depart 2018<sup>1</sup>). Az elemzés során azt tapasztaltuk, hogy az országos hallgatói adatok szerint a közintézményekbe vetett bizalom szintje a szülői iskolázottsággal meghatározott státus mentén jelentős eltéréseket mutat, az egyenlőtlenségeket tovább színezik a vallásosság szerinti különbségek. A kelet-magyarországi intézmények hallgatói között azonban egyenletesen magas a bizalmatlanok aránya. A felsőoktatási tanulmányi kudarcot szenvedők bizalomszintje alacsony, a lemorzsolódottak a bizalom megroppanásával magyarázzák tanulmányaik félbehagyását. Noha a nevelési-oktatási hatékonyság alapfeltétele lenne a szereppartnerek közötti bizalomteljes kapcsolat, a tömegessé, majd üzletiessé vált felsőoktatásban a hallgatók domináns élménye az oktatói odafigyelés nélkülözése és a személytelenség.

**Kulcsszavak:** felsőoktatás, bizalom, eredményesség, lemorzsolódás

Students' trust is not only one of the strong pillars of student well-being, but – as trust and trustworthiness are closely related – it predicts many dimensions of the social behavior of the future generation. In our study we research, 1) on the one hand, which are the lines along which the trust in today's student society is settled (social status, cultural affiliations, regional situation), 2) on the second hand we investigate the impact of trust and its effect on the performance of higher education students, and 3) thirdly we try to find out what role distrust plays in students dropouts. We use data from three databases were analyzed by Hungarian Youth 2016, Institutional Effect on Student Achievement (IESA 2015) and Depart 2018). During the analysis we found that

---

Levelező szerző: Pusztai Gabriella, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.  
E-mail: gabriella.pusztai@gmail.com

<sup>1</sup> A 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K\_17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

according to the national student data, the level of trust in public institutions shows significant differences along the status determined by parental education. However, among the students of the institutions of Eastern Hungary there were no significant differences between the two inequality dimensions observed, as the proportion of the distrusts was very high in all groups. The low level of trust has a significant correlation with the abandonment of studies, the reluctance to reenter the institution, and with the uncertainty that predicts dropping out. The overwhelming majority of the dropouts explain the failure of their studies with the collapse of confidence.

**Keywords:** higher education, trust, student performance, dropout

### A hallgatói bizalom jelentősége

Nemzetközi összehasonlításban a közép-európai posztkommunista országok, s különösen Magyarország lakói az erősen bizalmatlanok táborába tartoznak. Mindez nem magyarázható egyszerűen a régióban élők kedvezőtlenebb gazdasági státusával (Tóth 2010). A bizalmatlanság intergenerációs és társadalmi méretű átörökítése, a bizalom és a megbízható magatartás szoros összefüggései arra figyelmeztetnek, hogy lényeges kutatási feladat nyomon követni a leendő diplomások ezzel kapcsolatos magatartását.

Az egy évtizeddel ezelőtt végzett hallgatói kutatásunk során, mely a felsőoktatási intézményi kapcsolathálózati beágyazottság hallgatói eredményességre gyakorolt hatását vizsgálta, a hallgatói bizalmat a hallgatói kultúra egyik pilléréként interpretáltuk, amely az arra vonatkozó vélekedést foglalja magába, hogy a hallgatói célélérést az intézményi és interperszonális kapcsolathálóban várhatóan ki támogatja (Pusztai 2011). Az erre vonatkozó egyéni vagy közösségi meggyőződés összegződik a hallgatói bizalommintázatokban. Azt tapasztaltuk, hogy alig minden második hallgató tekint bizalommal a környezetére. Azt is megfigyeltük, hogy a kapcsolathálók, a kampusz társas kontextusa jobban befolyásolja a legtöbb hallgató bizalomszintjét, mint saját családjuk társadalmi státusa (Pusztai 2011). Lényeges eredmény volt, hogy a felsőoktatási intézmény tanulmányi és társas közegébe való intergenerációs beágyazottsággal, a produktív oktató–hallgató kapcsolatokkal rendelkező kisebbség még abban az esetben is megbízott a rektorban, a dékánban és az oktatókban, ha a hallgatótársaik többsége épp ellentétes véleményen volt. Az intergenerációs beágyazottságú hallgatók jobban bíztak a közintézményekben is. Ezzel szemben az izolált hallgatók mindenkivel szemben nagyon bizalmatlanok voltak (Pusztai 2011). Az alacsony bizalomszint az egyetem tudományos és tanulmányi normáinak kétségbevonásával, sőt kijátszásával, normaszegéssel járt együtt (Pusztai 2011).

Jelen tanulmány első részében azt gondoljuk végig, hogy milyen speciális értelmezése van a bizalomnak az oktatás világában, majd empirikus adatokat elemezve arra keressük a választ, hogy milyen társadalmi különbségek mentén rendeződik el a bizalom a hallgatótársadalomban, milyen hatással van a felsőoktatási hallgatók teljesítményére, s milyen következménye van annak, ha megrendül a bizalom.

## A bizalom és az oktatás világa

A fent hivatkozott kutatásunk során alkalmazott definícióra építve, értelmezésünk szerint az oktatás világában a bizalom az a meggyőződés, hogy az oktatási rendszer, az oktatási intézmények és szakemberek a hallgató által ismert jogi, etikai szabályoknak és működési rendnek megfelelően funkcionálnak, s támogatják az egyént a belépéskor közösen meghatározott célok elérésében. A modern társadalmakban a bizalom számos, a családi-baráti kapcsolathálón túli szereppartnerre is kiterjed, bízunk abban, hogy a munkájukat úgy végzik, hogy nem hátrányunk, hanem előnyünk származhat belőle (hivatalnokok, orvosok, tanárok). Ha jól meggondoljuk, az egészségügy mellett az oktatási rendszerrel kapcsolatban vállalják a társadalom tagjai a legnagyobb kockázatot, mikor megbíznak benne. Az oktatási rendszer – hierarchikus struktúrája, az egymásra következő elve és a csereközegét jellemző interdependencia miatt – kiemelkedően hosszú távú bizalmat igényel a belépőktől (Green 1980). A belépéskori döntéskor hosszú távra vonatkozó elvárásai vannak az egyénnek, a családoknak, az általános iskolába lépéstől a munkába állásig. Olyan ez, mint egy szerződéses viszony kezdete. A tanulmányok során a megelőlegezett bizalom folyamatosan mérlegre kerül, s elvész vagy megerősíthető azoktól a tapasztalatoktól függően, hogy a tanuló vagy hallgató azt a szolgáltatást kapja-e és olyan (tanulmányi és anyagi) feltételekkel kapja-e, amivel belépéskor kalkulált (Green 1980).

Három szinten is szükség van a tanuló/hallgató bizalmára. Egyrészt a rendszer egészében, másrészt a konkrét intézményben, harmadrészt a feladatot ellátó személyekben szükséges megbízni az eredményes együttműködés érdekében. A rendszerszintű bizalmat a minőségmenedzsment mellett az oktatáspolitikai kiszámíthatósága, az oktatáshoz való alapjogok garantálása, a tanulási útvonalak stabilitása biztosítja. A rendszer változásai könnyen okozhatják a bizalmi alapú megegyezés összeroppanását. Az oktatási rendszer alapvető működési elve az egymásra következőzés, ezért a reformok átgondolt és felmenő rendszerű bevezetése nemcsak törvényben garantált követelmény, hanem a rendszerbe vetett bizalom fenntartásának feltétele.

Az oktatási intézmények fontos gyakorlóterepai a bizalomnak és a megbízhatóságnak, hiszen kikerülve a szoros családi kapcsolatháló feltétel nélküli bizalommal teli közegéből, itt szerezhetők az első cizelláltabb tapasztalatok, melyekben előrehaladva egyre bonyolultabb szervezeti szabályrendszert ismer meg az egyén. A szervezeti szabályrendszer stabilitása garantálja a biztonságot, az információhoz jutást, a hatalmi visszaélés elleni védelmet a tanulóknak, a hallgatóknak számára is. A tanulónak és a hallgatónak – az oktatás világában jelen levő kétségtelen függőségi helyzete miatt – biztosnak kell lennie abban, hogy az általuk választott intézmény átlátható procedúrákat alkalmaz, kiszámítható módon jár el az ügyekben, valamint hogy a tanári, oktatói kar a fejlődése érdekében és kompetensen oktat, valamint korrekt módon értékeli.

Mivel a személyközi bizalom az általánosított bizalom alapja, ahogy Simmel (2001) állította, az intézményi szereppartnerre vetett bizalom döntő az egyén meggyőződése szempontjából. A tanszemélyzet nem önmagát, hanem a tanulóknak számára nehezen érzékelhető teljes rendszert és intézményt is megjeleníti. Az oktatás világában a tanárok, oktatók iránti bizalom döntő abból a szempontból, hogy eredményes-e az oktatás, s hogy létrejön, illetve fennmarad-e az oktatási rendszer egészébe vetett bizalom (Green 1980; Tschannen-Moran–Hoy 2000; Tóth 2005; Kovács et al. 2018).

Kétségtelen, hogy egy-egy szervezet működésével kapcsolatban az egyén megelőlegezi a bizalmat, amikor a szervezettel vagy annak képviselőjével kapcsolatba lép. A fogyasztás vagy a szolgáltatás világában a bizalom fennmaradásának feltétele az elvárások beteljesülése, a korábban megelőlegezett bizalom megerősítése. Az oktatási intézmények világában azonban, éppen az intézményhez kötöttség hosszadalmas ciklusai miatt, elemi tapasztalat a bizalmatlansággal teli, tehetetlen ráhagyatkozás is. Ez nem jár azonnal látványos szakítással, kilépéssel, a tehetetlenség még sodorja tovább a tanulókat, azonban a bizalomvesztés akár kilépést is vonhat maga után.

A pozitív scenárió, ha fennmarad a bizalom és érvényesül multiplikátor szerepe is (Kováts 2019). A bizalommal teli együttműködés várakozáson felüli teljesítményhez, eredményekhez segítheti a tanulót, ennek hiánya negatív hatással van a teljesítményre. Coleman társadalmi tőke elméletéből és Putnam bizalomértelmezéséből kiindulva Bryk és Schneider kimutatták, hogy a relációs bizalom növekedése a fejlődéshez szükséges biztonságérzetet eredményez, ami hozzájárul a tanulmányi és nevelési eredményességhez (Coleman 1988; Putnam 1995; Bryk–Schneider 2002). Ilyenkor a bizalom új, önálló szervezeti tulajdonságot hoz létre. De a bizalmatlanság is szervezeti jellemzővé válhat, ha az együttműködők nem biztosak abban, hogy egymás érdekeinek tekintetbevétele kölcsönösen fontos, ha nem bíznak egymás kompetenciájában vagy lelkiismeretességében. Bryk és Schneider szerint a diákok, szülők és tanárok folyamatosan monitorozzák egymás magatartását, ehhez azonban folyamatosan fenntartott személyes kapcsolattartás szükséges. A személytelen szervezeti struktúrákban, amilyenné a felsőoktatás is vált, csak a hallgatók töredéke számol be a pedagógiai hatásgyakorláshoz szükséges kontaktusokról (Pusztai 2011).

A bizalom tudatos és öntudatlan építőkövei nehezen elkülöníthetők, a kutatók egy része szerint a bizalom forrása az objektív tapasztalás, az intézmények megelégedést keltő működése (Tschannen-Moran–Hoy 2000; Uslaner 2002; Tóth 2005). Mások a szubjektív nézőpontot hangsúlyozzák, miszerint a bizalom olyan belső konstrukció, szemléletmód, melynek optikáján keresztül értelmezzük környezetünket (Simmel 2001; Putnam 1995; Pusztai 2011). Lin (2005) szerint a bizalom a kapcsolathálóban születő benyomás, s csak az a kérdés, hogy miképpen erősíti a személyes kapcsolatháló megbízható tagjainak nagy aránya vagy a bizalommal bíró társaknak a kontextusban tapasztalt sűrűsége. Munkánkban (Pusztai 2011, 2015) a bizalomra úgy tekintettünk, mint társas kapcsolatainkban megalkotott valóságkonstrukcióra, s az oktatás világában az együtt tanulók értelmező közösségként működnek (Pusztai 2011), ezért közösen alakítják ki állásfoglalásukat a kérdésben is.

A bizalom jelentősége éppen a hiányos működés során mérhető fel. A kijátszás, a szószegés, a hátráltatás élményeit követő morális felháborodás és izoláció szoros összefüggésben áll egymással, egyrészt a személyközi, majd a generalizált bizalom megroppanását, általános anómiát von maga után (Kálmán 2013; Pusztai 2011). Ha a rendszerben megjelenik a kijátszás, ahogy Coleman rámutat, ez előbb-utóbb kölcsönössé válik. Így azonban az egész szervezet és környezete veszít vele (Coleman 1990; Orbán–Szántó 2005). Az oktatás világában különösen érvényes az a törvényszerűség, hogy az intézményen belüli normák kívülre is kiterjednek, a bizalom vagy a bizalmatlanság rádiusza a szélesebb társadalomra is hat a végzett hallgatók révén. Tény, hogy a hallgatók alacsony bizalomszintje, izoláltsága összefüggést mutat néhány oktatói mutatóval, az oktatók hallgatói színvonalról alkotott negatív véleményével, az oktató munka iránti alacsony



elkötelezettséggel és az intézményvezetésbe vetett bizalom megrendülésével (Astin 1993; Jencks–Riesman 2002).

Pedig a felsőoktatási intézményeknek marketing szempontból is fontos a hallgatói bizalom, hiszen a hallgatók újabb képzésekbe való visszatérését, újrjelentkezését, illetve az új jelentkezők döntését is befolyásolja (Hetesi–Kürtös 2009). A felsőoktatási eredményességgel foglalkozó egyes modellek intézményi szintű eredményességi mutatóként tartják számon az általános bizalom megerősítését hallgatóikban, mert a későbbi társadalmi, munkahelyi magatartás számos tényezőjét előrejelzi (Camara–Kimmel 2005; Heuser 2007; Pascarella–Terenzini 2005).

## Kutatási kérdések

Jelen tanulmányban arra fókuszálunk, hogy kik és miért bizalmatlanok. Feltételezhető lehetne természetesen, hogy az iskolázottsággal járó intellektuális előny miatt a magasabb végzettségűek hajlamosabbak a kételkedésre, a tartózkodásra, a bizalmatlanságra különösen a közintézményekkel szemben, s ezért alacsonyabb lehetne a bizalomszintjük. A korábbi kutatások azonban inkább azt valószínűsítik, hogy a magasabb iskolázottság erősebb bizalomérzéshez vezet, mert a képzettség kedvezőbb státussal jár együtt (Tóth 2005, 2010), s a kedvező körülmények és sikeres pályafutás erősebb bizalmat ébresztenek. A 2016-ban felvett Magyar Ifjúság vizsgálat ( $N = 8000$ ) hallgatói adatait ( $n = 1029$ ) elemezve elsőként arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a milyen fő társadalmi és kulturális mutatók mentén rendeződik el a bizalom és a bizalmatlanság napjaink hallgatótársadalmában, s van-e olyan tényező, ami kompenzálja az alacsony státusúak bizalmi hátrányát. Magyarországi regionális hallgatói adatok (IESA 2015<sup>2</sup>,  $N = 2017$ ) ( $n = 1226$ ) alapján arra kérdeztünk rá, hogy egy hátrányos helyzetű régióban ugyanazok-e a társadalmi-kulturális törésvonalak a bizalommal teli és a bizalmatlan hallgatók között. A regionális hallgatói adatokon vizsgáltuk azt, hogy milyen kapcsolat áll fenn az általános bizalomszint és tanulmányok félbehagyása, az intézményből való kiábrándulás és a diplomaszerezésben való elbizonytalanodás között. Mivel feltételeztük, hogy a felsőoktatásban tanulók általános bizalomérzetét meghatározza az őket körülvevő intézményi környezet, megvizsgáltuk, hogy az egyetemen belüli és kívüli kontaktusok erőssége milyen kapcsolatban áll a bizalomérzettel. A regionális kutatásban álltak rendelkezésre az erre vonatkozó adatok. A lemorzsolódott hallgatók körében 2018-ban felvett adataink (DEPART, 2018,  $N = 605$ ) lehetőséget teremtettek arra, hogy megvizsgáljuk, hogy a bizalomvesztésnek milyen szerepet tulajdonítanak a tanulmányi kudarcban, valamint azt, hogy milyen különbségek vannak a tanulmányok befejezésében bízó (perzisztens), a bizonytalan és a lemorzsolódó hallgatók között az oktatói kapcsolattartást illetően.

A hallgatói bizalom vizsgálatának módszertana tekintetében nincs teljes konszenzus, mértékét többféleképpen próbálják megragadni az empirikus kutatások, a közintézményekbe vetett bizalom és a személyközi bizalom (MI 2016), valamint az általános bizalom (IESA 2015) felmérése sztenderdizált skálákkal van jelen az elemzett adatbázisokban. További mutatókkal vizsgáltuk az oktatási rendszer értékebe és elérhetőségébe vetett

<sup>2</sup> A hallgatói eredményességre gyakorolt intézményi hatás című kutatást a Debreceni Egyetem támogatta (DERH/885/2013).

bizalmat (MI 2016), illetve korábban általunk fejlesztett kérdéssorral a felsőoktatókhoz való viszonyt (IESA 2015).

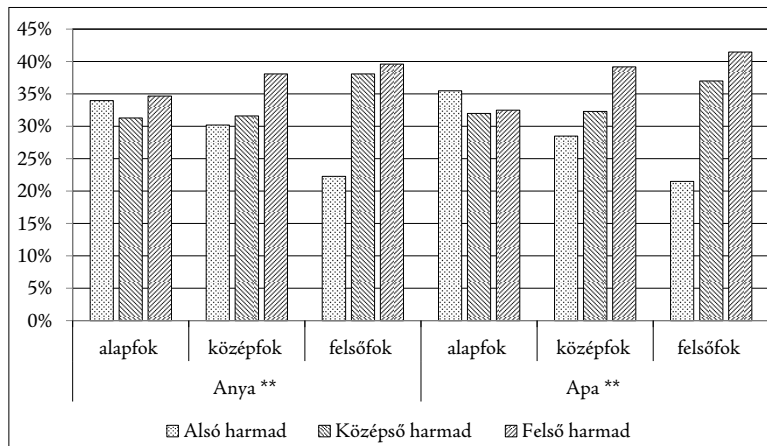
## A hallgatói bizalom és az iskolázottság

Az elemzés során magyarázatot kerestünk arra, hogy melyek a bizalom és a bizalmatlanság különbségeit generáló legmarkánsabb társadalmi tényezők a hallgatók körében. A legszélesebb körű adattal a Magyar Ifjúság Kutatás (MI 2016,  $N = 8015$ ) adatbázisa rendelkezik erről. A közintézményekbe vetett bizalom mellett az interperszonális bizalmat, valamint – közvetett módon – az oktatási rendszer megbízhatóságát vizsgáltuk a szülői iskolázottság tekintetében. A kutatás során 12 itemmel mérték a közintézményekbe vetett bizalom mértékét a fiatalok körében. A felsőoktatás hallgatói – mint ahogy a diplomások is – mindegyik intézményben jobban bíztak, mint a felsőoktatásba nem jutók, a kormányba és a politikusokba vetett bizalom tekintetében nem szignifikáns a különbség. A leginkább megbízhatóktól a legkevésbé bizalomra érdemesekig a következő sorrendbe állították az intézményeket: honvédség, rendőrség, polgármesterek, Alkotmánybíróság, bíróságok, köztársasági elnök, civil szervezetek, egyházak, országgyűlés, kormány, bankok, biztosítók, politikusok. Bár az egyes szereplők helyezése önmagában is figyelemreméltó, ez esetben nem az egyes közintézmények szereplését, hanem az általános bizalomszint alakulását tekintettük vizsgálatunk tárgyának. Megállapítható, hogy a hallgatók összességében közepes bizalommal tekintenek a közintézményekre (2,17–2,96). A közintézményekbe vetett bizalom összesített szintje alapján a válaszadókat három harmadra osztottuk, a legbizalmatlanabb alsó harmadra (átlaguk négyfokú skálán: 1,4), a legmagasabb bizalomszinttel rendelkező felső harmadra (átlag: 2,5) és az átlagos bizalomszinttel bíró középső harmadra (átlag: 3,2).<sup>3</sup> Az alacsony bizalomszinttel rendelkezők körében a hallgatók és a diplomások alulreprezentáltak, az alacsonyabb iskolázottságúak felülreprezentáltak. A fiatalok saját – a kikérdezés pillanatáig elért – iskolai végzettsége és a közintézményekbe vetett bizalom szintje összefüggött, a felsőoktatási hallgatók bizalma erősebb volt, mint az alacsonyabb iskolai szinten tanulóké. A hallgatók körében mind az anya, mind az apa alapfokú iskolázottsága esetén magasnak bizonyult a bizalmatlan hallgatók aránya, a középfokú végzettségűek gyermekei körében már enyhe többségbe kerültek a legmagasabb bizalomszinttel rendelkezők a bizalmatlanokkal szemben. A magas iskolázottságú szülők gyermekei körében pedig kiemelkedő volt az erős bizalommal rendelkezők aránya (1. ábra). A közintézményekbe vetett bizalomhoz mint erőforráshoz való hozzáférés vonatkozásában jelentős törésvonalak húzódnak a magyar fiatalok körében az iskolázottság terén. A lakóhely településtípusa szerint nem azonosítható tendenciózus eltérés.

A kutatás során 6 itemmel mérték az interperszonális bizalom mértékét (általában az emberek, saját család, szomszédok, ismerősök, munkatársak, a frissen megismertek).<sup>4</sup> Az interperszonális bizalom erősebb a közintézményekbe vetett hitnél (2,64–3,64), s a háttérváltozók tükrében is kiegyenlítettebb. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak interperszonális bizalomszintje alig valamivel erősebb a felsőoktatásba nem jutókénál.

<sup>3</sup> A felső harmad teteje és a második harmad alja között a különbség 1,7.

<sup>4</sup> Magyar Ifjúság 2016 kutatásán az összes válaszadó negyedét (2000 főt) kérdezve vizsgálták meg az interperszonális bizalom állapotát.



1. ábra: A hallgatók közintézményekbe vetett bizalomszintje a szülők iskolázottsága szerint (MI 2016). Khí-négyszet statisztika, \*\*  $p \leq 0,03$

A leginkább megbízhatóktól a legkevésbé bizalomra érdemesekig a következő sorrendbe állították a szereplőket: családjuk, általában az emberek, ismerősök, szomszédok, munkatársak és ismeretlenek. Az interperszonális bizalom összesített szintje alapján a válaszadókat három harmadra oszthatjuk, a legbizalmatlanabb alsó harmadra (átlaguk négyfokú skálán: 2,7), a legmagasabb bizalomszinttel rendelkező felső harmadra (átlag: 3,2) és az átlagos bizalomszinttel bíró középső harmadra (átlag: 3,7).<sup>5</sup> Az interperszonális bizalomszint összességében nem függ össze a szülői iskolázottsággal, a felsőoktatásban tanulók felülreprezentáltak a magasabb bizalomszinttel rendelkezők körében. Az adatok azt mutatták, hogy miközben a közintézményekbe vetett bizalom státusfüggő jelenség, a primer tapasztalatokon nyugvó interperszonális bizalom szintje sokkal kevésbé függ az iskolázottságtól és a vallásosságtól.

Elemzésünk szempontjából kiemelten fontos az oktatásba vetett bizalom kérdése. Mivel a közintézmények között a kutatók nem sorolták fel a magyar oktatási rendszert vagy annak egyes intézményeit, nem tudunk nyilatkozni az oktatásügynek a közérdekű intézmények rangsorában betöltött helyezéséről. Az oktatásba vetett bizalomra indirekt módon kérdeznék rá: az egyes végzettségeknek tulajdonított értéken keresztül.<sup>6</sup> Egyértelmű, hogy a közintézményekbe vetett bizalom szintje és az iskolarendszerben elnyerhető végzettségek értékébe vetett bizalom erősen összefügg egymással. Az általános iskola, az érettségi és a diploma értékéről való meggyőződés és a közintézményekbe vetett bizalom együttmozgása szignifikánsan pozitív irányú. Még fontosabb leszögeznünk, hogy az oktatási rendszerben elnyerhető javak értékének rangsorával kapcsolatban általános az egyetértés a társadalmi rétegek között: az összes megkérdezett fiatal körében (a szülői iskolai végzettség és a lakóhely településtípusa szerint külön is megvizsgálva) kimutatható, hogy a magasabb iskolai végzettségek értékében, beválthatóságában sokkal jobban bíznak a magyar fiatalok, mint az alacsonyabbakéban. Az adatfelvétel pillanatában még nem volt olyan kifejezett a nem diplomás foglalkozások iránti kereslet, mint

<sup>5</sup> A felső harmad teteje és a második harmad alja között a különbség 0,33.

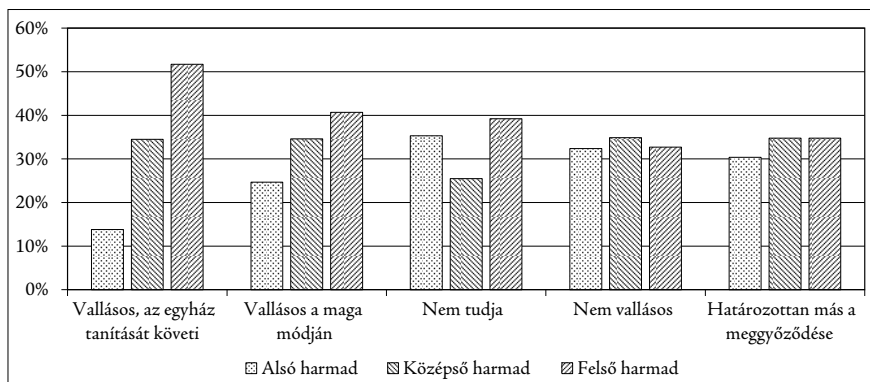
<sup>6</sup> Ezt a kérdést kétezer főnek tették fel.

az elemzés pillanatában, vélhetően azonban a végzettség értékének percepciója hosszabb távon is nagy stabilitást mutat, s nem kizárólag az aktuális munkaerőpiaci igények határozzák meg. A munkaértékek vizsgálata során több esetben tapasztaltuk a munkatípusok strukturális stabilitását (Pusztai 2009, 2015).

Az oktatási rendszerben elérhető egyre magasabb végzettség nagyobb értékében egyformán bíznak a különböző társadalmi háttérű hallgatók is. A 2016-os adatok szerint a leginkább értékelt végzettség egyértelműen a felsőfokú. Minden társadalmi csoport körében több mint kétszer akkora értéket tulajdonítanak a diplomának, mint az általános iskolai vég bizonyítványnak. A szakiskolai végzettség és az érettségi értékét pedig lényegében azonosra taksálják, de ezek jelentősen elmaradnak a diploma hitelétől. Nemcsak az egyes iskolai végzettségek értéke, hanem a tanulási lehetőségekkel való elégedettség is nagyon erős összefüggést mutat a többi közintézménybe vetett bizalom szintjével és a szülő, valamint a fiatal iskolai végzettségével. Tanulságos, hogy miközben az alacsony státusúak gyermekei – mint láttuk – egyértelműen a felsőfokú végzettséget látják a legértékesebbnek, a tanulási lehetőségekkel szignifikánsan kevésbé elégedettek, mint a magasabb státusúak gyermekei. Az oktatási rendszerben való előrejutási lehetőségek korlátozottságát egyértelműen érzékelik.

## A bizalom és a vallásosság

Az iskolázottság mellett a vallásosságnak a bizalomérésre gyakorolt erőteljes hatását fontos kiemelni. A különböző státusmutatók mellett a vallásosság számos indikátora, például a vallásosság szerinti önbesorolás, a közösséghez tartozás, a vallásos neveltetés erős szignifikáns összefüggést mutat a közintézményekbe vetett bizalommal. Bár hazai viszonylatban a vallásosság és az iskolázottság közötti kapcsolat az utóbbi évtizedben átrendeződött, s a vallásosak körében egyre több a magasabb státusú, magasabb iskolázottságú fiatal, nem az iskolázottság szupresszor hatásáról beszélhetünk. Az összes megkérdezettnél, de még inkább a hallgatók körében szignifikáns hatása van a bizalomszint alakulására (KHI-négyzet statisztika, sig.: 0,003). Az egyházasok fele, a maguk módján vallásosak kétötöde tekint a legnagyobb bizalommal a közintézményekre, míg a többi csoportban a bizalmatlanok vannak az átlagosnál többen (2. ábra). Azok



2. ábra: A közintézményekbe vetett bizalom mértéke a hallgatók vallásos önbesorolása szerint országos adatok alapján (MI 2016)

közül, akiket vallásos nevelésben részesítettek vagy vallási közösségi tagként értelmezik magukat, szignifikánsan többen tartoznak a közintézményekben erősen bízók közé, mint azok, akik ettől eltérő neveltetést kaptak, vagy nem tartoznak közösségekhez (Khinégyzet statisztika, sig.: 0,000).

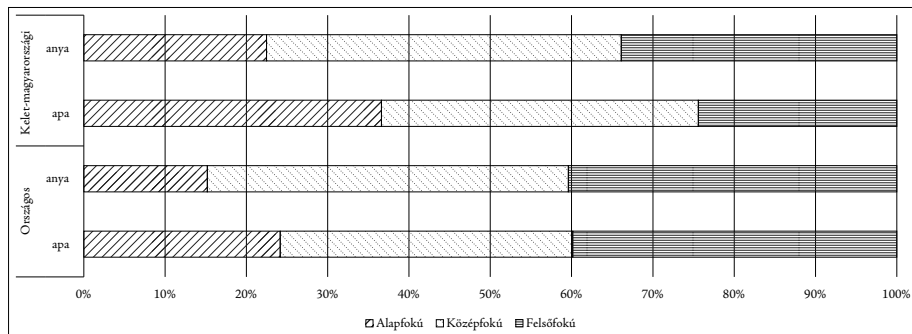
Ha a szülői iskolázottság és a vallásosság erős bizalomszint kialakulásának esélyére gyakorolt hatását logisztikus regressziós modellben összemérjük, az tapasztalható, hogy a vallásosságnak önálló pozitív hatása van (Exp.B: 1,596, sig.: 0,000). A többváltozós elemzés szerint a vallásosság valamivel jobban erősíti a bizalomszintet, mint az iskolázottság. Természetesen a vallásossá válás családi és kapcsolathálózati alapokon nyugszik, lehetetlen szándékosan növelni, míg az iskolázottság társadalmi szintje oktatáspolitikai eszközökkel befolyásolható. Az oktatási szinteken elérhető végzettségek értéke tekintetében a vallásossághoz való viszonytól függetlenül az tapasztalható, hogy a diploma felé haladva lépcsőzetesen magasabbra értékeli az egyes végzettségeket. Látványos eltérés még, hogy a vallásosak mindegyik végzettséget magasabbra értékeli, mint a többi válaszadó, egyedül a diploma értéke tekintetében nincs szignifikáns különbség. A tanulási lehetőségekkel való elégedettség is magasabb a vallásosak körében. A jelenséget nem először tapasztaljuk, a vallásosság optimistább ön-, társadalom- és jövőképhez segíti a fiatalokat (Pusztai 2009, 2011).

### A hallgatói bizalomhiány mint regionális jelenség

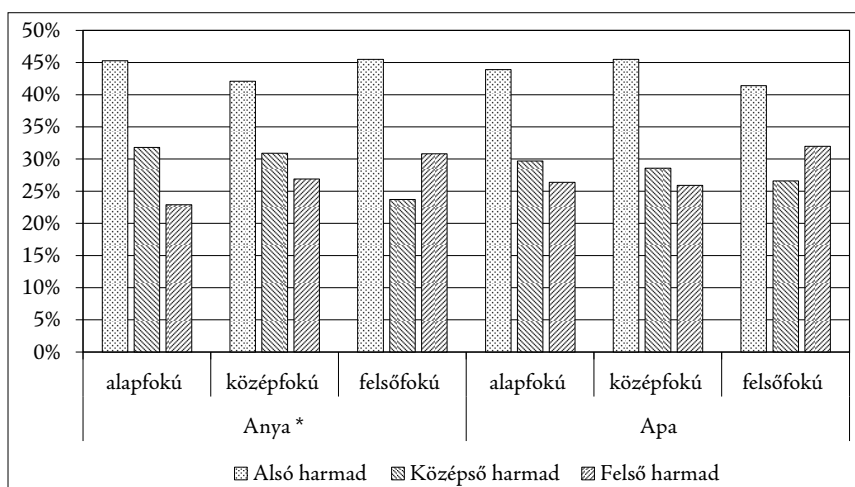
Az eddigiek alapján egyértelmű, hogy egyéni szinten az alacsony státusnak döntő hatása van a közintézményekbe vetett bizalomra, és arra is, hogy mennyiben bíznak abban, hogy céljaik elérésében őket az oktatási rendszer támogatja. Kérdés, hogy milyen állapotban van a hallgatói bizalom a korábbi kutatások alapján egyértelműen a leghátrányosabb helyzetű hallgatókat befogadó régió egyetemlein (Szemerszki 2010; Pusztai 2010; Hegedüs 2016; Polónyi 2018). „A hallgatói eredményességre gyakorolt intézményi hatás” (IESA 2015) című kutatásban a bizalom mérésére az Európai Értékrend Vizsgálatban is alkalmazott, háromtemes általánosított bizalomra vonatkozó skálát használtuk, mely három dimenzióban hasonlítja össze a hallgatókat (Tóth, 2005). Arra válaszoltak a hallgatók, hogy mennyire értenek egyet azzal, hogy az emberekben meg lehet bízni, hogy az emberek többsége megpróbál tisztességes lenni, illetve az emberek megpróbálnak segíteni a másikon.

Jelen adatok összehasonlítása során is tapasztalható a régió hallgatóinak eltérő háttere. Míg az országos hallgatói almintában a szülők kétötöde felsőfokú végzettségű, addig a kelet-magyarországi hallgatók körében az apák egynegyede, az anyák egyharmada diplomás, miközben az alacsony végzettségűek aránya Kelet-Magyarországon jóval magasabb mindkét szülő esetén, de az apák esetén különösen (3. ábra). Ez nemcsak azt jelenti, hogy a családok más tapasztalatokkal és lehetőségekkel rendelkeznek, hanem azt is, hogy az intézményekben együtt mozgó hallgatók túlnyomórészt családjukban elsőként küzdenek a felsőoktatás bonyolult, sokszor kiismerhetetlen világával, s egymást sem tudják tanácsokkal segíteni (vö. Pusztai 2011).

A kelet-magyarországi felsőoktatási hallgatók körében is eltérés tapasztalható a bizalomszint tekintetében a szülői végzettség szerinti csoportokban, de a szülői iskolázottsága nem befolyásolja olyan erősen a bizalomszintet, mint az országos adatok mutatták (khi-négyzet statisztika,  $p \leq 0,05$ ) (4. ábra). Ennek az az oka, hogy ebben



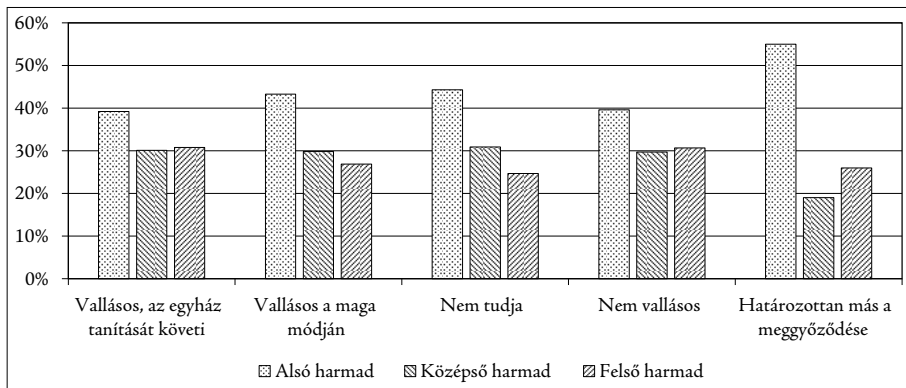
3. ábra: A hallgatók országos és regionális mintájának összetétele a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szerint (MI 2016, IESA 2015)



4. ábra: Az általános bizalom mértéke a szülők iskolázottsága szerint kelet-magyarországi hallgatók körében (IESA 2015)

a régióban alapvetően minden csoportban magas a bizalmatlanok aránya. A hallgatók kétötöde a szülői iskolázottságtól függetlenül bizalmatlan, de itt is elmondható, hogy a legerősebb bizalomszinttel rendelkezők a magas iskolázottságú szülők gyermekei között fordulnak elő.

Mivel az országos adatok szerint a vallásosság önálló hatótényező, mely képes kompenzálni az alacsony iskolázottságúak bizalmatlanságát, megvizsgáltuk azt, hogy a vizsgált régióban hogyan módosítja a vizsgált tényezők viszonyát. A kelet-magyarországi mintában a vallásos önbesorolás szerinti csoportok aránya egy kevéssé eltér az országostól (mintegy 7%-kal többen mondják magukat egyházasnak, és ugyanennyivel kevesebben nem vallásosnak). Az egyházuk tanítását követők körében a diplomás apák gyermekei vannak felülreprezentálva, a maguk módján vallásosak körében pedig az alapfokú végzettségű apák gyermekei. A vallásosság és a bizalomszint összefüggése nem olyan markáns, mint országosan láttuk (5. ábra). Mindegyik önbesorolási csoportban a



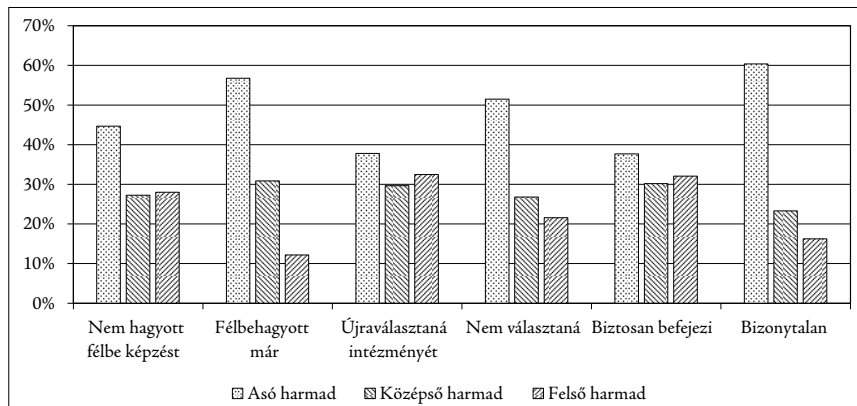
5. ábra: A bizalom mértéke a hallgatók vallásos önbesorolás szerinti csoportjaiban (MI 2016, IESA 2015)

bizalmatlanok vannak túlnyomó többségben, a vallásosság és a bizalom összefüggése a régióban nem szignifikáns. Sem a magasabb iskolázottságú szülői háttér, sem a vallásosság önmagában vagy együtt nem képes az általánosított bizalmat erősíteni. Ez a régió társadalmi-gazdasági hátrányával együttjáró pesszimistább világlátás számlájára írható.

### Hallgatói bizalom és felsőoktatási pályafutás

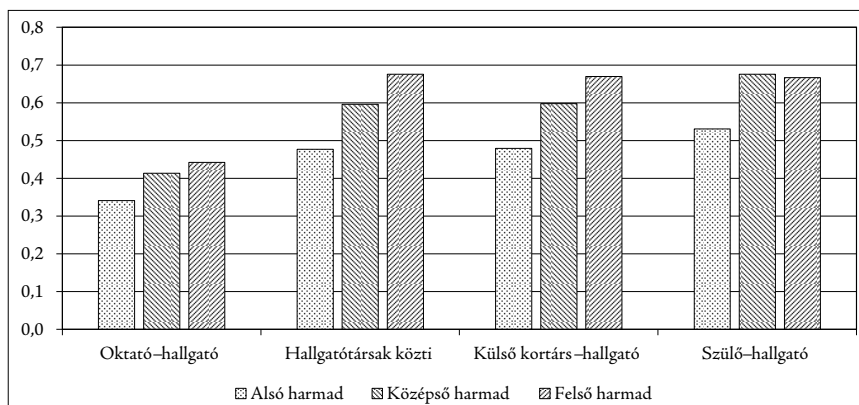
Mint láttuk, a kelet-magyarországi régióban a hallgatók bizalmatlansága masszívan jelen van, s a szokásos kompenzáló tényezők (iskolázottság és vallásosság) sem segítenek ezen a tényen. A nehezen megszerzett bizalom eredményességre gyakorolt hatása ennek ellenére igazolható. Három, a kudarcos felsőoktatási pályafutás elkerülését fémjelző indikátornak a bizalommal való összefüggését vizsgáltuk, melyek a tanulmányok befejezéséhez és az intézményhez való ragaszkodást reprezentálták. Mivel a hallgatók bő tizede már túlesett egyszer felsőoktatási lemorzsolódáson, vizsgáltuk a képzést félbehagyók bizalommutatóit. A hallgatók kétharmada újraválasztaná a jelenlegi intézményét, s valamivel több mint kétharmaduk biztos abban, hogy be tudja fejezni a tanulmányait és diplomát szerez. A félbehagyók (khi-négyzet statisztika, sig.: 0,001), az intézményüket újra már nem választók (sig.: 0,000) és a diplomaszerezés sikerében bizonytalanok (sig.: 0,000) körében magasán felülreprezentált az erősen bizalmatlanok aránya, míg a tanulmányaikat korábban meg nem szakították, az intézményüket – esetleges továbbtanulás esetén – újraválasztani szándékozók, valamint a diplomaszerezésben biztosak körében az erős bizalommal rendelkezők vannak túlsúlyban (6. ábra).

Értelmezés kérdése, hogy a fenti összefüggésekben az általános bizalomérzet ok vagy okozat, azonban kétségtelen, hogy a vizsgált mutatók és a bizalom szint között erős a korreláció. Ilyen körülmények között kulcskérdés az, hogy milyen felsőoktatási intézményen belüli és kívüli aktorok képesek támogatni a hallgatói bizalom növelését. A hallgatót körülvevő kapcsolathálóban elérhető kontaktusok, tanulmányi és személyes támogatás vizsgálatára fejlesztettük ki a kapcsolati beágyazódást vizsgáló mérőeszközünket (Pusztai 2005, 2011). Az elemzés azon a feltevésen nyuszik, hogy az intézményen kívüli és belüli kontaktusok sokoldalúsága, erőssége a hallgató eredményességét támogató erőforrás. Jelen elemzésben azt vizsgáltuk, hogy a bizalom szint és az átlagos-



6. ábra: Bizalomszint a hallgatói előrehaladás szerinti csoportokban (IESA 2015)

nál erősebb kapcsolatokkal rendelkezők aránya hogyan függ össze. Az oktató–hallgató kontaktusok esetén a *tananyagról, tudományos kérdésekről, tananyagon kívüli témákról, szépirodalomról, művészetről, köz- és magánéleti kérdésekről, jövőtervekről való beszélgetés, e-mail kapcsolat, személyes odafigyelés voltak*. A kortárs kapcsolatok esetén a *tanulmányi, tudományos és magánéleti témákkal, jövőtervekkel, kultúrával, közélettel kapcsolatos beszélgetések, közös tanulás és szabadidős tevékenységek, kölcsönös beteglátogatás, jegyzetmegosztás és a szülőkhöz fűződő kapcsolatok területén a tanulmányokról, szabadidős tevékenységekről, szakmai jövőtervekről, kultúráról, közéletéről és magánéletéről szóló beszélgetések, közös szabadidő és munkavégzés, anyagi támogatás, barátokkal, tanárokkal való találkozás*. A kapcsolatok sokoldalúsága (multiplexitás) növeli annak támogató erejét. Az oktatók felé irányuló kapcsolatok kivételével a többiek erősebbek, sokoldalúbbak. A szűkebb spektrumú, gyengébb kapcsolattartás gyengébb bizalomszinttel jár együtt (7. ábra). Az ábráról leolvasható, hogy a hallgatói bizalom mértékét nemcsak az növeli, ha a szüleivel és kortársaival sokoldalú, multiplex kapcsolatai vannak a hallgatónak, hanem az oktatói figyelem is önálló, szignifikáns eltérést idéz elő. A személytelemé vált



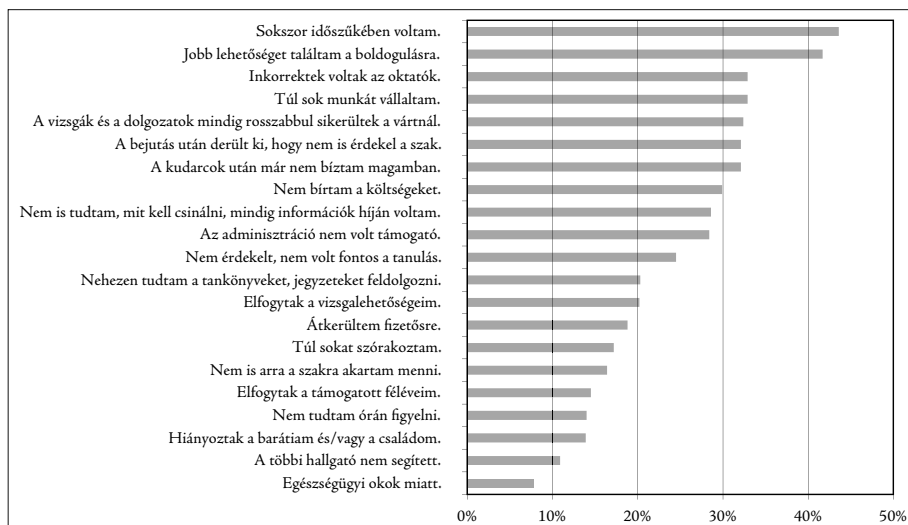
7. ábra: A hallgatói kontaktusok erőssége a hallgatók általános bizalomszintje szerinti csoportokban (IESA 2015)



tömeges felsőoktatásban ennek a tudatosítására és erősítésére nincs törekvés, a tudományos diákköri munkában, a doktori képzésben és a szakkollégiumi hálózatban sem általános ez a fajta tutori tevékenység.

### Bizalmatlanság és lemorzsolódás

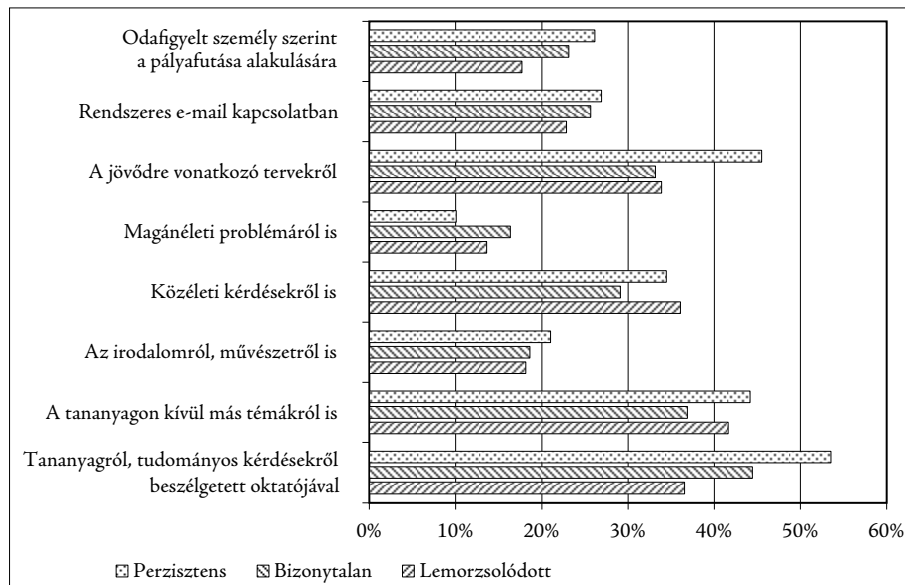
A felsőoktatásból végzettség nélkül távozó ún. lemorzsolódottak ( $N = 605$ ) körében a tanulmányok félbehagyásának okai között jelentős tényezőcsoportnak bizonyult a bizalomhiány. 2018 tavaszán lemorzsolódott hallgatókat kérdeztünk meg a felsőoktatási pályafutásuk sikertelenségének okairól. Az adatfelvételt kvalitatív interjúk vizsgálat előzte meg, így a vizsgált dimenziók érvényessége erős. A lemorzsolódottakat hólabda módszerrel értük el, s összesen 40 felsőoktatási intézmény 605 lemorzsolódott hallgatójának válaszait tartalmazza a DEPART 2018 adatbázis. A minta természetesen nem reprezentatív, viszont a felsőoktatás felől nehezen elérhető, rejtőzködő csoportot sikerült elérni. A lemorzsolódásról szóló hallgatói interpretációkat sokoldalú elemzésnek vetettük alá, jelenleg csupán a bizalomhiány megjelenésének eseteire koncentrálnak. A lemorzsolódottak ugyanis gyakran neveztek meg a lemorzsolódás okaként olyan tényezőket, melyek bizalmatlanságról, bizalomvesztésről, kijátszottság érzéséről tanúskodtak. A harmadik leggyakoribb magyarázat volt az oktatók inkorrektssége, a hetedik az önbizalomhiány, a kilencedik az intézményi adminisztráció hátráltató magatartása. A hallgatók bő egyharmada (36,7%) szerint az oktatói magatartás, majd egyharmada szerint (32%) az adminisztráció hiányosságai, s bő egyharmad szerint (35,7%) a kudarcok miatti önbizalomvesztés okozta a lemorzsolódásukat. A hallgatótársak segítőkészségének hiánya is megjelenik problémaként, ez valamivel több mint a hallgatók egytizedének bizalomvesztését okozta (8. ábra). Összességében azonban a hallgatók több mint kétharmada azzal magyarázta kudarcát, hogy legalább két szereppartnerben elveszítette a bizalmát.



8 ábra: A különböző lemorzsolódási okokat megjelelő hallgatók aránya (DEPART 2018)

Ami a háttértényezőket illeti, a bizalomvesztéses lemorzsolódás a férfihallgatókat gyakrabban jellemezte, a szülők iskolázottsága szerinti csoportok között azonban nem volt szignifikáns különbség. A lemorzsolódási döntés meghozatalában az oktatóktól csak kevesebb mint a hallgatók egytizede kért tanácsot, s a karriertanácsadással foglalkozó egyetemi munkatársaktól mindössze nyolc százalék. A lemorzsolódók több mint egyharmada a szülőkkel konzultálva döntött tanulmányai félbeszakítása ügyében, s jellemző módon a bizalomvesztők felülreprezentáltak csak velük értekeztek e fontos lépést megelőzően. Ez arra vall, hogy a felsőoktatási intézmények sem megelőzni, sem kezelni nem tudták a hallgatói bizalomvesztést. A hallgatók a szülőkre vannak utalva, akik viszont kevésbé tudnak segíteni. Még a diplomás szülőknek sincs elegendő tapasztalatuk, hogy eligazodjanak a felsőoktatás egyre bonyolultabbá váló világában, hiszen az egy másfél-két évtizeddel ezelőtt felsőoktatási tanulmányokat folytatóknak is ismeretlen a kreditrendszer, a tárgyfelvelet feltételek és a súlyozott átlagszámítás feltételei között folyó tömegképzés, s a személytelen felsőoktatási struktúrák világát el sem tudják képzelni.

Mivel az intézményi magatartás a hallgatók számára elsősorban az oktatói magatartásban reprezentálódik, összehasonlítottuk a lemorzsolódottak, a tanulmányaik befejezésében bizonytalanok és a sikeres végzésükben biztos hallgatók percepcióit az oktató-hallgató kontaktusokról. Eredményeink különböző adatbázisokból származnak, azonban a hallgatói csoportokat azonos kérdésekkel kerestük meg. Az összehasonlítás nyomán kirajzolódik azoknak a tevékenységeknek a sora, amelyeket jelentősen eltérő arányban tapasztalnak a lemorzsolódottak és azok a hallgatók, akik biztosak abban, hogy befejezik a tanulmányaikat (perzisztensek). A nyolc mutató közül egyedül a magánéleti beszélgetésekben volt részük gyakrabban a lemorzsolódottaknak a perzisztensekhez képest. A lemorzsolódottak legnagyobb lemaradása a tananyagról, tudományos kérdésekről és



9. ábra: Oktatókkal való kapcsolattartás a perzisztensek, bizonytalanok és a lemorzsolódottak körében (Forrás: IESA 2015, DEPART 2018)

a jövőtervekről való beszélgetés, a tanulmányi pályafutásra való személyes odafigyelés percepciója és az elektronikus kapcsolattartás lehetősége tekintetében volt (9. ábra). A tananyagon kívüli témák, a közéleti kérdések megbeszélésének elmaradása is hiányérzetet okoz a bizonytalan, egyelőre még a felsőoktatásban haladó hallgatóknak, akiknek mutatói még kedvezőtlenebbek ezen a téren a lemorzsolódottakénál is.

Az adatok szerint a perzisztenciát elősegítő oktatói magatartás hatékonyan elősegíthetné a hallgatói kontaktusok bizalomerősítő hatásának fenntartását. A hazai oktatáskutatók még adósok a felsőoktatók vizsgálatával, s Magyarország a Teichler vezette összehasonlító kutatásokban sem vett részt, így nincs adatunk arra vonatkozólag, hogy mennyire érzik a fent említetteket feladatuknak az oktatók, illetve milyen szervezeti tényezők hátráltatják ebben őket. Az azonban nem kétséges, hogy az oktatói szerepkör maga is válságba került a szét differenciálódó intézményi rendszerekben (Pusztai 2011; Teichler–Cummings 2015). A jövő generáció szakmai fejlődéséhez, a képzési erőforrások értelmes felhasználásához azonban bizalmi helyzet megteremtése és fenntartása szükséges, aminek élettere a személytelenné és átláthatatlanná vált szervezetekben lehetlenné vált.

## Összegzés

Tanulmányunkban azt vizsgáltuk, hogy a mai magyar felsőoktatási hallgatók milyen mértékben rendelkeznek a közintézmények iránti, a konkrét személyközi vagy az ún. általánosított bizalommal. Habár a bizalom mérésének módszertana a vizsgált adatbázisokban nem egységes, a bizalom különböző mutatói a tanulmányi pályafutás pozitív vagy negatív fejleményeivel rendre összefüggést mutatnak. Az elemzés során azt tapasztaltuk, hogy miközben az országos hallgatói adatok szerint a közintézményekbe vetett bizalom szintje a legalapvetőbb társadalmi egyenlőtlenségi dimenzió, az iskolázottság hatására eltéréseket mutat, az egyenlőtlenségeket korrigálják a vallásosság szerinti különbségek. A kelet-magyarországi intézmények hallgatói között azonban a két egyenlőtlenségi dimenzió megfigyelésekor sem voltak erős eltérések, mivel a bizalmatlanok aránya minden csoportban meglehetősen magas. Tanulmányunkban emellett érveltünk, hogy a hallgatói bizalom nem egyszerűen egy a sok, nagy változatosságot mutató társadalmi jelenség közül, hiszen a felsőoktatási pályafutás alakulásával jelentős összefüggést mutat, amikor a tanulmányok félbehagyását, az intézmény újraválasztását és a lemorzsolódás rizikóját jelző bizonytalanság alakulását is magyarázza. Mivel a bizalom alapvető feltétele a szereppartnerek szándékainak átláthatósága, a felsőoktatás személytelensége, az intézmény magatartását reprezentáló szereplőkkel kapcsolatban szerzett negatív tapasztalatok súlyos bizalomhiányt konzerválnak a rendszerben. Az oktatókkal való kontaktusok szegényessége nemcsak a bizalomhiánnyal áll összefüggésben, hanem az is egyértelmű, hogy a lemorzsolódottak és a bizonytalanok hiányt szenvednek az oktatói odafigyelésben.

Tanulmányunkban új kutatási eredményeket mutattunk be a felsőoktatási pályafutás és a bizalom kapcsolatát illetően. A bizalom társadalmi státussal való összefüggésére mások is rámutattak, ugyanakkor az iskolázottság és a vallásosság bizalomra gyakorolt együttes hatásával és regionális változataival nem foglalkoztak a hazai oktatáskutatók. A hallgatói eredményesség és a felsőoktatási intézménybe való beágyazódás, különösképpen az oktatókkal való sokoldalú együttműködés összefüggésére magunk mutattunk rá 2011-es monográfiánkban és számos tanulmányban, azonban a lemorzsolódott és a

felsőoktatásban tanuló – lemorzsolódási rizikóval küzdő vagy perzisztens – hallgatók oktatói kapcsolatai eddig nem kerültek összehasonlításra, s emiatt korábban nem volt megfogalmazható a személytelen felsőoktatási viszonyrendszernek a nagyarányú lemorzsolódásban játszott közvetlen felelőssége.

A kutatásunk eredményei alapján mértéktartó és óvatosan általánosítható következtetések vonhatók le, mert nem minden adatbázisban szerepeltek ugyanazok a mérőszámok. Mindazonáltal a tanulmány arra hívja fel a figyelmet, hogy a hallgatói bizalmatlanság, legyen az általános, közintézményeket, köztük az oktatási rendszert érintő vagy az intézményi szereppartnerekre (oktatók, adminisztrátorok) vonatkozó, összességében egyazon társadalmi tény többféle arca, ami a következő diplomás generációk társadalmi otthontalanságának előrejelzője lehet.

## IRODALOM

- ASTIN, A. W. (1993) *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco (CA) Jossey-Bass.
- BRYK, A. S. & SCHNEIDER, B. (2002) *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, Russel Sage Foundation.
- CAMARA, W. J. & KIMMEL, E. W. (eds, 2005) *Choosing Students*. Higher Education Admissions Tools for the 21st Century. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- COLEMAN, J. S. (1988) Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94. No. 1. pp. 95–120.
- COLEMAN, S. J. (1990) *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Harvard University Press.
- GREEN, T. F. (1980) *Predicting the Behaviour of Educational Systems*. New York, Syracuse University Press.
- HEGEDŰS R. (2016) Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, Vol. 16. No. 3. pp. 1–13.
- HETESI E. & KÜRTÖSI Zs. (2009) A felsőoktatás képzési teljesítményének mérési problémái. In: HETESI E., MAJÓ Z. & LUKOVICS M. (eds) *A szolgáltatások világa*. Szeged, JATE Press. pp. 168–185.
- HEUSER, B. L. (2007) Academic Social Cohesion within Higher Education. *Prospects*, Vol. 37. No. 3. pp. 293–303.
- JENCKS, C. & RIESMAN, D. (2002) *The Academic Revolution*. New York, Doubleday.
- KÁLMÁN O. (2013) Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, Vol. 7. No. 2. pp. 15–22.
- KOVÁCS K., BÁBA É., JUHÁSZ Cs., MÁTHÉ E., KOCSIS I., FENYVES V. & NAGY B. (2018) Két tanév tantárgyainak vizsgálata sikertelen teljesítés szempontjából a DE Gazdaságtudományi Kar hallgatói körében. In: PUSZTAI G. & SZIGETI F. (eds) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetem Kiadó. pp. 250–262.
- KOVÁTS G. (2018) Sokszínű bizalom. *Educatio*, Vol. 27. No. 4. pp. 531–547. DOI: 10.1556/2063.27.2018.001.
- LIN, N. (2005) Social Capital. In: J. Beckert & M. Zagiroski (eds) *Encyclopedia of Economic Sociology*. London, Routledge. pp. 604–612.
- ORBÁN A. & SZÁNTÓ Z. (2005) Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, Vol. 3. No. 2. pp. 55–70.

- PASCARELLA, E. T. & TEREZINI, P. T. (2005) *How College Affects Students*. San Francisco, Jossey-Bass
- POLÓNYI I. (2018) A hátrányos helyzetű régiók felsőoktatási rekrutációjának néhány sajátossága. In: PUSZTAI G. & SZIGETI F. (eds) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetem Kiadó. pp. 207–224.
- PUSZTAI G. (2009) *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- PUSZTAI G. (2010) Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete. In: JUHÁSZ E. (ed.) *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Régió és oktatás V*. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development Hungary. pp. 43–56.
- PUSZTAI G. (2011) *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- PUSZTAI G. (2015) *Pathways to Success in Higher Education. Rethinking the Social. Capital Theory in the Light of Institutional Diversity*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- PUTNAM, R. D. (1995) Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, Vol. 6. No. 1. pp. 65–78.
- SIMMEL, G. (2001) A társasság. In: G. SIMMEL: *Válogatott társadalomelméleti tanulmányok*. Budapest, Novissima Kiadó. pp. 168–180.
- SZEMERSZKI M. (2010) Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In: KOZMA T. & CEGLEDI T. (eds) *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. pp. 172–188.
- TEICHLER, U. & CUMMINGS, W. (2015) *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession*. New York, Springer.
- TÓTH I. Gy. (2005) *Kockázat, bizalom és részvétel a magyar gazdaságban és társadalomban*. Budapest, TÁRKI.
- TÓTH I. Gy. (2010) A társadalmi kohézió elemei: bizalom, normakövetés, igazságosság és felelősségérzet. *Társadalmi Riport*, Vol. 11. No. 1. pp. 254–287.
- TSCHANNEN-MORAN, M. & HOY, K. W. (2000) A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, Vol. 70. No. 4. pp. 547–593.
- USLANER, E. M. (2008) Trust as a Moral Value. In: D. CASTIGLIONE, J. W. VAN DETH & G. WOLLEB (eds) *The Handbook of Social Capital*. Oxford, Oxford University Press. pp. 101–121.

# BIZALOM A FELSŐOKTATÁSBAN

FÁBRI GYÖRGY

ELTE

A bizalom nem pusztán általános szervezeti-közösségi szempontból érinti a felsőoktatást. A hallgatók továbbtanulási motivációiban, a fenntartók és az állami irányítás szervezeti megoldásaiban és az egyéni, illetve finanszírozási döntésekben jelentős szerepe van a bizalomnak, így azok konkrétan befolyásolják az egyetemi működést, irányítási és pénzügyi szempontból egyaránt. A tanulmány empirikus kutatások alapján elemzi, hogy a magyar felsőoktatást jelentős közbizalom övezi, a nemzetközi kitekintés pedig jelzi, hogy a társadalom politikai polarizációja kihathat az egyetemek megítélésére is, amint ez az USA-ban történt. A továbbtanulási adatok elemzése a hallgatói bizalom stabilitását bizonyítja, miközben a felsőoktatás-politika orientáló prioritásainak elfogadása csak részben jellemző a jelentkezőkre. A bizalom elvének érvényesülése a felsőoktatási irányításban hatékonyabb megoldásokhoz vezet, mint a bürokratikus és a bizalmatlanságon alapuló túlszabályozás, amit egy alternatív modell bemutatásával is szemléltet a tanulmány.

**Kulcsszavak:** bizalom, reputáció, felsőoktatás, Magyarország

Trust does not only affect higher education from a general organizational-community perspective. Students' motivation for higher education, organizational solutions promoted by maintainers and policy-makers and mechanisms have a direct impact on university performance, even at a 'material' level. Based on empirical research, this study analyzes that Hungarian higher education has high level of public confidence, but that the international outlook indicates that the political polarization of society may also affect the perception of universities, as happened in the USA. The analysis of higher education admission and application data demonstrates the stability of student demand, while the acceptance of higher education policy priorities is only partially affects applicants. The application of the principle of trust in higher education management leads to more effective solutions than bureaucratic and mistrust-based overregulation, which is also illustrated by an alternative model.

**Keywords:** trust, confidence, reputation, higher education, Hungary

**B**ízik-e a társadalom a felsőoktatásban? Működik-e a bizalmi elv a felsőoktatás és a felsőoktatás-politika, vagyis a fenntartói-ágazati irányítási vezetés és az intézmények között? A tanulmány címének kettős értelme ennek a külső és belső bizalomnak a helyzetét és jelentőségét igyekszik empirikus kutatások, továbbtanulási adatelemzések, illetve egy felsőoktatás-politikai esettanulmány révén feltárni. „Külső” bizalomnak a felsőoktatást övező társadalmi megítélést nevezem, amely a felsőoktatásról való ismeretekben és a felsőoktatási teljesítmény értékelésében nyilvánul meg. Ennek mérésére alkalmasnak bizonyult a felsőoktatás percepcióját feltáró empirikus kutatásunk. A „belső” bizalom az intézményrendszeri szereplők egymáshoz való viszonyát jellemzi, ami az igazgatási-irányítási és döntéshozatali kompetenciákban testesül meg.

A tanulmány először a társadalmi percepció empirikus adatai alapján értelmezi a magyar egyetemet övező közbizalmat, majd az USA példáját felhasználva a közvélekedés átpolitizálódásának jelenségét mutatja be. A magyar továbbtanulók intézményválasztása ezzel szemben nem ideologikus és meglehetősen stabil, ezt igazolják a tanulmány következő részének adatai. Viszont a belső bizalmi helyzet romlik a magyar felsőoktatásban: a kormányzati felsőoktatás-irányítás bizalmatlanságát kifejező megoldásokat elemezve juthatunk erre a következtetésre.

### A felsőoktatás társadalmi percepciója

A felsőoktatás iránti társadalmi bizalom központi helyen szerepelt abban az empirikus felmérésben, amely egy 1500 fős országos reprezentatív lakossági, 1500 fős fiatal felnőtt, 250 fős PhD-fokozatot szerzett mintán, valamint középiskolások online megkérdezésével készült 2013-ban. A „Kvalitatív és kvantitatív felmérés, országos és regionális reprezentatív attitűd vizsgálatok, elemzések kutatás-fejlesztési szolgáltatás”<sup>1</sup> kutatásban a továbbtanulási motivációkat, valamint a felsőoktatással kapcsolatos általános attitűdöt mértük fel ezeken a mintákon.

Az eredmények alapján az általános bizalom igen magas Magyarországon a tudásintézmények, vagyis az egyetemek (a kérdőívben ezzel a megjelöléssel dolgoztunk a felsőoktatást illetően) és az MTA iránt. Az is figyelemre méltó, hogy sem az életkor, sem az iskolai végzettség nem befolyásolja érdemben a bizalom mértékét: az egyetemek a teljes mintán és a diplomások között is az első helyen vannak, a 18–29 év közöttieknél valamivel az MTA mögé szorulnak a listán, de így is messze kiemelkednek a többi társadalmi intézmény közül.

**1. táblázat:** Társadalmi intézmények bizalmi indexe (1: egyáltalán nem bízik benne – 4 teljesen megbízik benne; 2013, országos minta n = 1500)

|                    | Összes | 18–29 év | Diplomás |
|--------------------|--------|----------|----------|
| Egyetemek          | 3,20   | 3,10     | 3,21     |
| MTA                | 3,09   | 3,19     | 3,20     |
| Alkotmánybíróság   | 2,74   | 2,61     | 2,8      |
| Köztársasági elnök | 2,67   | 2,36     | 2,68     |

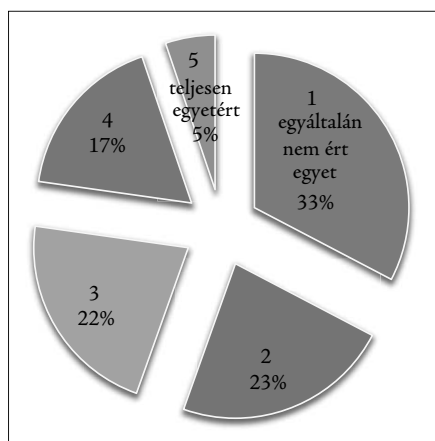
<sup>1</sup> TÁMOP-7.2.1-11/K-2012-0005, Oktatási Hivatal.

1. táblázat: (folyt.)

|                     | Összes | 18–29 év | Diplomás |
|---------------------|--------|----------|----------|
| Helyi önkormányzat  | 2,71   | 2,44     | 2,70     |
| Bíróságok           | 2,65   | 2,61     | 2,66     |
| Rendőrség           | 2,63   | 2,54     | 2,65     |
| Hadsereg            | 2,60   | 2,57     | 2,58     |
| Kereskedelmi bankok | 2,03   | 2,10     | 2,04     |
| Napilapok           | 2,22   | 2,13     | 2,15     |
| Egyházak            | 2,51   | 2,28     | 2,44     |
| Parlament           | 2,21   | 2,05     | 2,22     |
| Biztosítók          | 2,04   | 2,10     | 2,03     |
| Szakszervezet       | 2,06   | 1,99     | 2,10     |
| Kormány             | 2,18   | 2,00     | 2,19     |
| Politikai pártok    | 1,90   | 1,76     | 1,76     |

Ez a hazai viszonyítású bizalmi pozíció nemzetközi összevetésben is megvan. A válaszadók 12%-a szerint a magyarországi egyetemek a legjobbak között vannak a világon, és további 41%-uk szerint jobbak az átlagnál. 44%-uk szerint a magyar egyetemek átlagos színvonalúak. A megkérdezetteknek csupán 3%-a állítja, hogy rosszabbak az átlagnál. A viszonyítás fontosságát mutatja az is, hogy a semleges válaszok aránya nagyon alacsony, vagyis kifejezetten mozgósító erejű a téma – többségében pozitív elköteleződést mutatva a magyar felsőoktatás értékei mellett.

Nem meglepő ezek után, hogy majd négyszer annyian gondolják a magyar felsőoktatást az ország hírneve számára értékhorozó tényezőnek. Az összes megkérdezett fele egyértelműen pozitívan válaszolt erre a kérdésre, míg a teljes minta alig 13%-a látja erre alkalmatlannak.



1. ábra: „A magyarországi egyetemek minősége, az ott szerzett tudás gyengébb, mint a nyugat-európai egyetemké.” (2013, országos lakossági minta, N = 1423)



Ez a pozitív kép a korcsoportok bontásában nem mutat különösebb eltérést, csupán a legidősebbek és a legfiatalabbak között látszik tíz százalékos eltérés azok között, akik kifejezetten jónak tartják a hazai egyetemeket a nyugat-európaiakkal szemben, és úgy tűnik, ebben az idősebbeknek van szilárdabb véleményük, míg a fiatalabb, 18–29 év közötti korosztály harmada semleges viszonyult a kérdéshez. Az iskolai végzettséget tekintve már szignifikáns eltérések mutatkoznak, és egyértelmű tendencia figyelhető meg. Minél magasabb az iskolai végzettség, annál inkább úgy gondolja a válaszadó, hogy a magyarországi egyetemek minősége jobb, mint a nyugat-európai egyetemké. Míg a felsőfokú végzettségűek között ez az arány 65,7%, addig az alacsonyabb végzettségűek között mindössze 45,3%, tehát 20%-os eltérés mutatkozik a két szélső iskolai csoport között. Úgy tűnik, hogy akiknek volt alkalmuk megtapasztalni a hazai felsőoktatás minőségét, egyértelműen elégedettek vele, hiszen kétharmaduk így nyilatkozott, és mindössze 17% véli úgy, hogy gyengébben teljesítenek a hazai egyetemek.



2. ábra: Mennyire ért azzal egyet, hogy ... (5: teljesen egyetért – 1: egyáltalán nem ért vele egyet; N = 1246, lakossági)

Tehát a magyar felsőoktatás általános bizalmi környezete pozitív visszajelzést ad az intézményrendszer egészének. Ha szegmentáljuk ezt a viszonyulást a felsőoktatással kapcsolatos közbeszédtoposzok szerint, tagoltabban is értelmezni tudjuk ezt az általános attitűdöt. (Az külön elemzést igényel, hogy mindebben miképpen választható szét a reputáció és a bizalom, illetve, hogy ezekben a teljesítmény, a minőség milyen fogalmai jelennek meg, különös tekintettel a felsőoktatás és diploma funkcióit illető, tagolt elvárások különbözőségeire.)

A képzéseket egyfelől nemzetközi szinten is versenyképesnek tartják, azonban a diplomák mögötti valós tudást gyakran keveslik – ez az ellentmondásos vélekedés rajzolódik ki a válaszokból. A felmérés további részében, a kiemelt célcsoportok között a diplomások és a felsőoktatásban tanulók elégedettek a megszerzett tudással, az oktatók tevékenységével, s ugyanilyen visszajelzést adnak doktoráltak is. A lakossági, illetve a felsőoktatástól távolabb álló fiatal felnőttek körében sem fogalmazódott meg negatív vélemény a felsőoktatás minőségével kapcsolatban.

A társadalmi percepció ambivalenciája ugyanakkor itt is tetten érhető. Hiszen miközben nehéznek, vagyis érdemi munkát, tanulást kívánónak tételezik a diplomát, a frázisok szintjén mégis sokan, a felnőttek több mint 40%-a gondolja úgy, hogy gyakran nincs tudás a diploma mögött.

A felsőoktatásnak – mint a gazdasági gyarapodás egyik legfontosabb tényezőjének – a magyar közbeszédben tapasztalt megítélése komoly változást mutat. A korábbi időszakokban a tudástökébe való befektetés kifejezetten a gazdasági fejlődés motorjaként fogalmazódott meg a közvéleményben, szinte közhelyes volt az oktatási ráfordítások perspektivikusságát hangsúlyozni. A lakossági minta válaszai ebben elbizonytalanodást tükröznek, hiszen kiugróan magas az e tárgyú kérdésekre adott válaszokban a középérték aránya, mindhárom ilyen jellegű kérdésnél megfigyelhető, hogy a válaszadók több mint egyharmada nem tud valójában állást foglalni. Azt csak a válaszolók kicsit kevesebb mint egynegyede vitatja, hogy több diplomással előbbre tartana az ország, miközben több mint egyharmad egyetért ezzel, viszont a felsőoktatásra való ráfordítások gazdasági hasznosulásával szemben inkább negatív a többség álláspontja. Ezt ugyanis csak a gazdasági helyzet javulása után tartják kívánatosnak.

A kérdést az életkori változók mentén vizsgálva azt látjuk, hogy a fiatalabb korosztály (18–29 évesek) kevésbé érzi úgy, hogy a diplomások magas száma a kétkezi munka alacsony népszerűsége miatt alakult volna ki, a válaszadók ezen csoportjának mindössze 42%-a ért egyet az állítással, míg a 30–45 évesek között 56,1% az arány, és a 46–65 évesek között 57,5%. A szakmával kapcsolatban nagyon hasonló eredmények születtek, 45,5% és 50% között mozog azok aránya, akik szerint inkább szakmát kéne tanulniuk a fiataloknak, és a két szélső korcsoport között a legnagyobb a különbség; az idősebbek inkább egyetértenek ezzel az állítással.

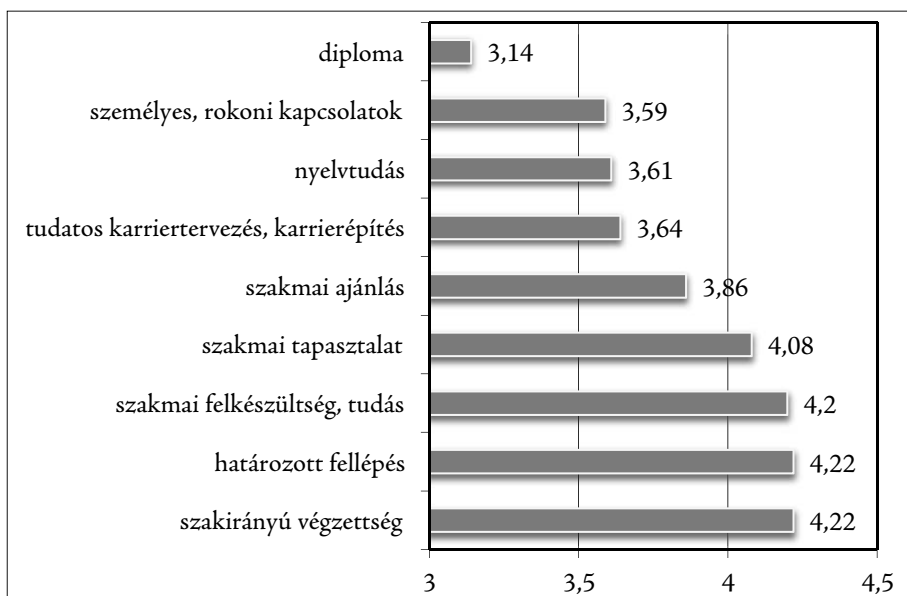
Az értékítélet konfúzzusságát jelzi, hogy a lakosság többsége úgy gondolja, azért sok a diplomás, mert nem akarnak kétkezi munkát végezni, ugyanakkor azzal is egyetért a megkérdezettek 37%-a, hogy a több diplomás előbbre vinné az országot. A társadalom honorálja, ha valaki diplomát kap: kifejezetten elvárja a többség, hogy a vezető pozíciókat diplomások töltsék be, és a fizetésben is lényeges előnyt követelne meg a diplomások számára. Azonban ez az elismerés egyáltalán nem kritika nélküli. Kevesen gondolják úgy, hogy az egyetemet végzettek hasznosabb tagjai lennének a társadalomnak, mint az

alacsonyabb képzettségűek, a megkérdezetteknek mindössze 19%-a értett egyet az erre vonatkozó állítással.

A felsőfokú végzettséget gazdaságilag az egyén számára profitábilisnak tartják. A gazdaság előnye nem jelenik meg, de az ország számára hasznosnak tartják a diplomásokat. A gazdasági fejlődést nem kötik a felsőoktatásra fordítandó többletfinanszírozáshoz. Ezek a vélemények alulbecsülik a diploma hasznát a munkaerőpiacon mind az elhelyezkedés, mind a kereset tekintetében. Arra vonatkozóan, hogy a gazdaságnak és az országnak milyen többletet jelent a diplomások tevékenysége, csak körvonalazatlan és többségi támogatást nem bíró elképzelésekkel rendelkeznek a kérdezettek.

A felsőoktatás iránti bizalom az egyén számára a saját karrierútban betöltött szerepével is kifejeződik. A sajátosan érintettek, az életpálya elején tartó fiatal felnőttek véleményét a felsőfokú végzettség közvetlen munkaerőpiaci értékéről meghatározza, hogy köztük viszonylag alacsony a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya. Így a többség a végzettséget, szaktudást kiemelten fontosnak tartja, de magáról a diplomáról, tehát a felsőoktatáshoz leginkább közvetlenül kapcsolódó tényezőről sokkal kevesebben nyilatkoztak így.

Ezzel szemben a középiskolások, akik tervezik a továbbtanulásukat, döntő többségükben a diplomát nagyon szükségesnek, elengedhetetlennek tartották az érvényesülés szempontjából (79%). Csupán 18% szerint nem szükséges, 3% szerint egyáltalán nem szükséges. Az egyetemi, illetve főiskolai diploma értékét tekintve szinte egyöntetű módon a pozitív megítélést tükrözik a középiskolai tanulók válaszai: 10% szerint sokkal többet keres az a személy, aki diplomával rendelkezik, 53% gondolja úgy, hogy biztosan többet keres egy diplomás, 32% szerint nagyjából mindegy, hogy felsőfokú végzettséggel



3. ábra: Véleménye szerint milyen tényezők játszanak szerepet abban, hogy az Ön szakterületén (ahol jelenleg dolgozik vagy tanul) valaki megfelelő álláshoz, munkához jusson? (1 nem játszik szerepet – 5 nagyon nagy szerepet játszik. 2013, N = 1438, fiatal felnőtt)

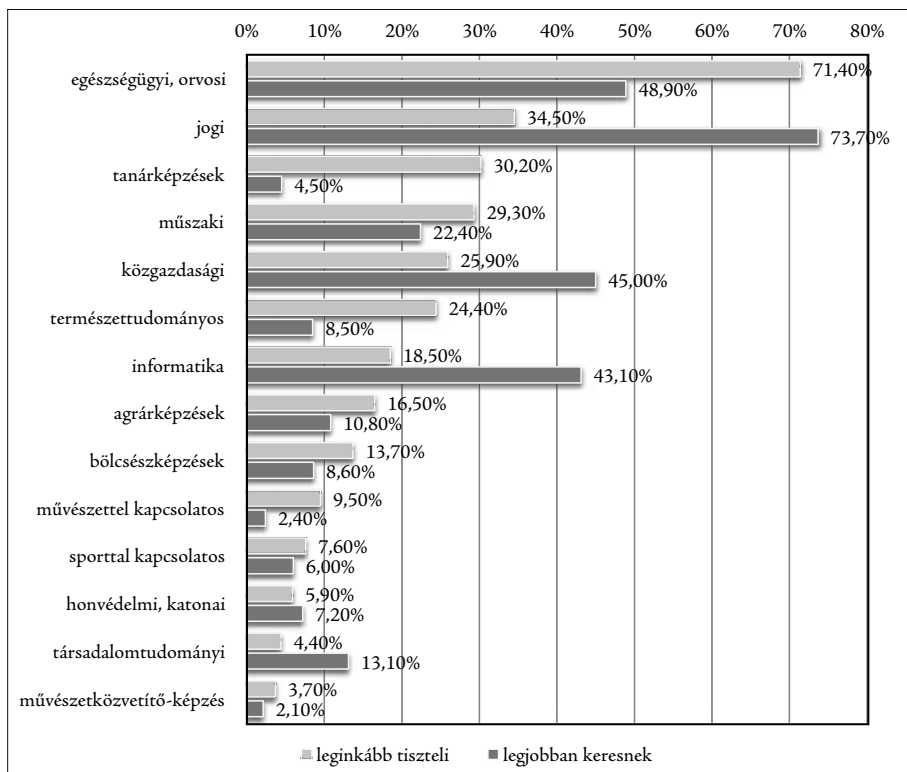
bír-e valaki, vagy sem, mert ez a fizetést feltehetően nem befolyásolja. 3% vallja azt, hogy kevesebbet keres az, aki diplomás, és 2% szerint sokkal kevesebbet keres, és inkább negatív a véleményük a felsőoktatás teljesítményéről.

A továbbtanulást tervezőktől megkérdeztük, mennyire tartják valószínűnek, hogy diplomaszerzés után egy-két éven belül saját szakterületükön, a saját maguk által megfelelőnek tartott munkahelyen el fognak tudni helyezkedni. A válaszadók optimistának mondhatók a saját elhelyezkedési esélyeik megítélése szempontjából. A válaszadók 16%-a állította, hogy diplomaszerzés után egy-két éven belül a saját maga által megfelelőnek gondolt munkahelyen biztosan el tud helyezkedni, további 76%-uk tartotta ezt valószínűnek. A válaszadók 6%-a állította, hogy valószínűleg, és 2%-a, hogy biztosan nem fog tudni ilyen munkahelyen elhelyezkedni.

A diploma tehát elsősorban az anyagi boldogulást szolgálja, a társadalmi presztízis értéke valamivel kevésbé fontos, az egyéni életben, identifikációban pedig különösebben nem játszik szerepet – ezt az általános képet az árnyalja, hogy negatív tónusai elsősorban a felsőoktatástól távol állók nagy arányából származnak, mert az ő számukra a felsőfokú tanulmányok elérése, hasznának realizálása fel sem merülő tényező. Bár ezek az adatok ellentmondásosnak tűnnek, ez inkább segít rekonstruálni a diploma valódi helyét az értékrendben. Láthatóan ugyanis a képzettség, a szakmai tudás egyöntetűen meghatározó a karrierépítésben a fiatal felnőttek tapasztalatai szerint, tehát az ismeretszerzés fontosságát illetően nincs kétség. Az a társadalmi tény, miszerint a diploma ennek a másfél milliós rétegnek pusztán egyharmada számára elérhető, nagy mértékben befolyásolja az általános képet. A további kétharmad számára a diploma még az álmokban sem szerepel, így az élettervezésben nem is játszhat komoly szerepet.

A lakossági minta negatívabb véleményén belül világos különbséget mutat a felsőoktatási érintettségben való különbség: a vélekedések függenek attól, hogy a válaszadónak van-e olyan gyermekük, aki jelenleg felsőfokon végzi tanulmányait. Akiknek van felsőoktatásba járó gyermeke, azok általánosan a pozitív töltetű állításokkal értenek egyet inkább, fontosabbnak és értékesebbnek tartják a diplomát. Ugyanakkor úgy vélik, hogy magas a munkanélküliség a diplomások körében, így véleményük nem idealizálja a felsőoktatás helyzetét és a diploma értékét. Azok a válaszadók, akiknek gyermeke nem jár felsőoktatásba, inkább vélik úgy, hogy az oda való bejutás függ az anyagi helyzettől, és felsőfokú végzettséggel rendelkezőkre nincs nagyobb számban szükség, a diplomások pedig lenéznek az alacsonyabb képzettséggel rendelkezőket. Azok, akiknek egyetlen vagy főiskolára jár a gyermeke, inkább tartják a diplomát olyan szempontból is lényegesnek, hogy azzal könnyebben el lehet helyezkedni, és hozzájárulhat a vezetői pozícióhoz, a magasabb fizetéshez, igénylik az állami ráfordításokat, és megértőbbek a diáktüntetésekkel. A diplomáért tanuló gyermekek híján levő családok sokallják a felsőoktatásban tanulók számát és a költségvetési ráfordításokat, valamint szociális korlátokat éreznek a bejutással szemben. Vagyis a két csoport között különbség van a diploma értékét és lehetőségeit, fontosságát illetően. Ugyanakkor a hallgatókat nevelő szülők a diplomás munkanélküliség kapcsán nem redukálták kognitív disszonanciájukat, és a gyermekteleneknél is erőteljesebben egyetértenek azzal, hogy magas a munkanélküliségi ráta a diplomás végzettségűek között.

A felsőoktatás iránti bizalom egyszerre fejeződik ki az általános presztízisben és az anyagi megbecsültségről való véleményben. Itt célszerű szakterületenként vizsgálni a válaszokat, hiszen igen jelentősek az eltérések.



4. ábra: Ön milyen szakterületen szerzett diplomával rendelkező embereket tisztel a leginkább? Mivel lehet a legtöbbet keresni? (három szakterületet választhattak, fontossági sorrendben;  $N = 1500$ , lakossági)

Látható, hogy a kétféle reputáció a legtöbb esetben nem konzisztens. Még a leginkább magasra értékelt területek esetében is nagy az eltérés, bár összességében az egészségügyi és jogi pálya mind az anyagi boldogulás, mind a társadalmi presztízis esetében legelől van – ellentétes irányú belső ellentmondásokkal az anyagi és társadalmi megbecsültség között. Három területen látható erőteljes értékzavar: a tanári hivatásnak lényegesen nagyobb a presztízse annál, mint amennyi a válaszadók szerint ennek a diplomának a kereseti potenciálja. Az informatikai és közgazdasági diplomák esetében fordított a helyzet, ami a közgondolkodás igen lassú elmozdulását jelzi, hiszen ezen területek a hagyományos szakmáknál fiatalabbak, és hiába a mindennapi életben való jelenlétük, nem vívtak ki komoly tekintélyt. Vannak olyan „pária” szakterületek, amelyeknek a presztízse is alacsony, és a válaszadók szerint keresni sem lehet velük (2. táblázat).

Ezt a foglalkozási presztízst visszaigazolja a KSH 2016-os mikrocenzusának eredménye (KSH 2018) is. Ebben a megjelölt 173 szakma közül a legmagasabb presztízűek között az első ötben három orvosi (kórházigazgató, sebész, gyermekorvos) mellett az egyetemi rektor és az egyetemi tanár található. A legtöbb tudást az egyetemi rektornak tulajdonítják. Az egyetemi képzéshez közvetlenül kapcsolódó szakmák között a matematikus, biológus, pszichológus, tanárok és mérnökök az első negyedben találhatóak.

**2. táblázat:** Kereseti lehetőség és tisztelet közötti különbség

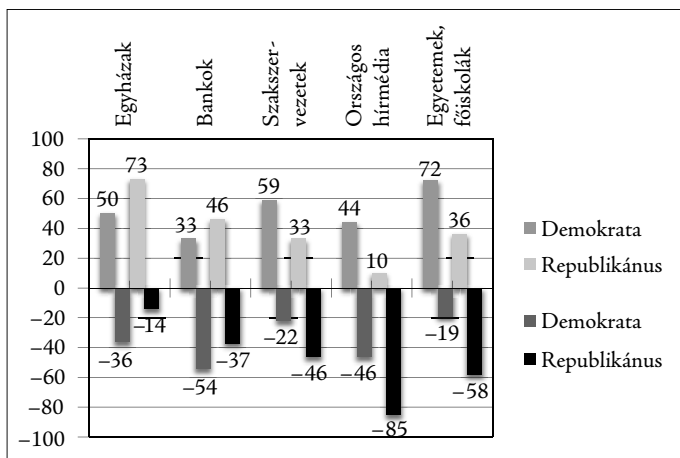
|                          | Lakossági (N = 1499) | Továbbtanulni szándékozó fiatal felnőtt (N = 148) |
|--------------------------|----------------------|---|
| Jogi                     | -39,2                | -24   |
| Informatika              | -24,6                | -25   |
| Közgazdasági             | -19,1                | -17   |
| Társadalomtudományi      | -8,7                 | -5  |
| Honvédelmi, katonai      | -1,3                 | 4   |
| Művészetközvetítő-képzés | 1,6                  | 3   |
| Sporttal kapcsolatos     | 1,6                  | 1   |
| Bölcsészképzések         | 5,1                  | 13  |
| Agrárképzések            | 5,7                  | -2  |
| Műszaki                  | 6,9                  | -1  |
| Művészettel kapcsolatos  | 7,1                  | 8   |
| Természettudományos      | 15,9                 | 11  |
| Egészségügyi, orvosi     | 22,5                 | 10  |
| Tanárképzések            | 25,7                 | 24  |

A továbbtanulni szándékozó fiatal felnőttek körében különösen releváns, hogy a továbbtanulási szándék mennyiben találkozik a presztízzsel. A két tényező elválasztása mindkét csoportnál (lakosság és továbbtanulói kör) azonos tendenciájú, a mérték azonban különbözik. Míg az informatikai és közgazdasági területeken hasonló eltéréssel látja nagyobbak a lakosság és a továbbtanulói kör a kereseti lehetőségeket, mint a szakmákat övező tiszteletet, addig a jogi pálya presztízse magasabb, kereseti lehetőségeinek nagysága alacsonyabb a fiataloknál. Az orvosi pályánál fordított az anomália, a különbség azonban itt is jóval kisebb – ennek oka nem a kereseti lehetőségek pozitívabb képe, hanem a tisztelet jelentősen (több mint negyedével!) kisebb mértéke a fiataloknál.

Összegezve tehát, a felsőoktatás iránti bizalom a társadalomban meglehetősen erős, azonban a konkrét intézményrendszeri működéssel és annak társadalmi hatásaival szemben attól függően különböznek a vélemények, hogy mennyire vannak távol az egyetemektől az egyes társadalmi csoportok.

### Nemzetközi kitekintés: az egyetem percepciója ideológiai beállítódások szerint

Az előzőekben a felsőoktatási részvételhez kapcsolódó szociodemográfiai változók szerint vizsgáltuk a véleményeket anélkül, hogy a világnézeti orientációkat érintettük volna. Nem véletlenül: Magyarországon nem áll rendelkezésre adat a politikai beállítódottság és az egyetemi oktatásról való vélekedések között, de egy külföldi példa tanulságos lehet a felsőoktatás társadalmi megítélésében az ideológiai hatások szerepére nézvést. Hiszen példátlan eredményű és gyorsaságú változásokat mutat a Pew Research Center közelmúlt-



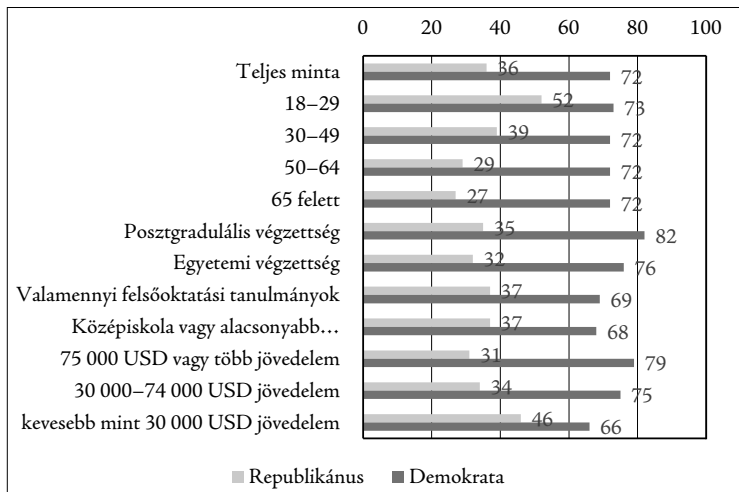
5. ábra: Pártszimpátia és a társadalmi intézmények megítélése az USA-ban  
(Forrás: Pew Research Center 2017)

béli kutatása<sup>2</sup> arról, miképpen alakult az amerikai egyetemek társadalmi percepciója az elmúlt években. Egy rendszeresen, országos mintán felvett kérdőívük eredményei azt mutatják, hogy a lakosság többsége (55%) pozitívnak ítéli az egyetemek hatását a társadalmi életre, azonban a politikai-ideológiai táborok szerinti megoszlásban rendkívül nagy különbségeket találni. A republikánusok ugyanis sokkal kevésbé bíznak az egyetemekben, csak feleannyiuknak van pozitív véleményük, mint a demokratáknak, és háromszor annyian ítélik negatívnak ezt a hatást!

Bár az adatsorok többi részét is tekintve (az egyházak, bankok, szakszervezetek, média) szinte tankönyvszerűen jelenik meg a konzervatívokról alkotott klisésorozat, az egyetemi világ társadalmi elfogadottsága olyan mértékben változott meg, hogy az külön magyarázatot igényel. Az amerikai egyetemek baloldali ideológiai (Klein 2006) irányultsága (legalábbis a társadalomtudományok területén) sok évtizedes jelenség, az oktatói kar ideológiai összetétele is masszívan (és nemritkán nyomasztóan) baloldalivá vált a nyolcvanas-kilencvenes évekre, bár ebben némi elmozdulás tapasztalható az ezredforduló óta (Gross–Simon 2014). (Az angol egyetemeken is hasonló folyamat – Carl 2016 – ment végbe a tudósok között: a kilencvenes évektől túlnyomóvá vált a Munkáspárt és a liberálisok híveinek száma ebben a körben.)

Az elmúlt évek egyetemi mozgásai össztársadalmi ellenérzéseket okoztak a jobboldalon. Ez nyilván nemcsak hogy nem független az általános elitkritikától, hanem éppenhogy annak egyik legfontosabb motívuma. Az amerikai jobboldal elképedve nézte, miképpen tombolnak a más véleményeket durván kiátkozó, kizáró baloldali ideológiai kommisszárok a hallgatók és oktatók között. Az angolszász egyetemeken a baloldal által definiált identitáspolitikák megsértése vagy megkérdőjelezése azonnali hajtóvadászatokat vont maga után, s mindez a meghívott, konzervatív előadók elleni egyetemi lázadásokba (Maitra 2017), a vélemények sokszínűségét tagadó, agresszív egyetemi fellépésekbe torkollott, mint például a jobboldali Milo Yiannopoulos és Ann Coulter előadásának megakadá-

<sup>2</sup> Pew Research Centre: Sharp Partisan Divisions in Views of National Institutions. 2017. július 10. [Letöltve: 2018. 11. 30.]



**6. ábra:** Pártszimpátia és a felsőoktatás megítélése az USA-ban  
(Forrás: Pew Research Center 2017)

lyozása a Berkeley-n, vagy Angliában a Germaine Greer feminista ikon előadása elleni tiltakozás a Cardiffi Egyetemen.

Jól megfigyelhető, hogy az egyetemek iránti bizalom megroppanása éppen 2015-re tehető, amikor ezek az országos nyilvánosság elé kerültek. A Pew kutatása azt is mutatja, hogy a válaszadók szociodemográfiai megoszlása egyértelmű: a szegényebb, idősebb és kevésbé iskolázott rétegek republikánusai vannak jobb véleménnyel az egyetemekről, mint a jobboldali átlag, illetve a fiatalabbak pozitív véleménye közelíti meg leginkább a demokraták általánosan igen magas ilyen arányát.

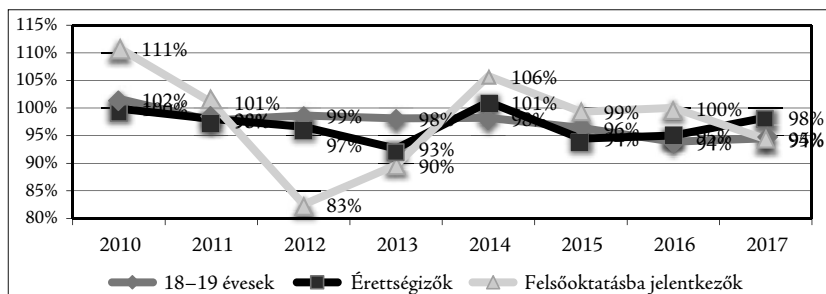
Mindez természetesen az amerikai politikai és társadalmi életre is komoly hatással van, de minket az egyetemi rendszer pozíciója érdekel itt. Az amúgy is felerősödött antiintellektualizmus közegében az egyetemek tekintélyének hanyatlása közvetlenül érintheti a finanszírozásukat, az autonómiájuk iránti igény legitimitásának megkérdőjelezését, ami súlyos következményekkel járhat sokfelé, hiszen a világ legerősebb egyetemi rendszerének fejleményei óhatatlanul szélesebb kihatásúak.

Adatok híján a magyarországi politikai megosztottság rávetülése az egyetem hazai percepciójára nem mérhető egzaktan, empirikus felmérésünkből azonban annyi következtetés levonható, hogy az általános bizalom kiemelkedő mértéke csak úgy lehetséges, ha az ideológiai polarizációkon átível a tudományos intézmények elfogadottsága. Ugyanakkor a diáktüntetésekről, a felsőoktatás általános státuszáról való nézetek megosztottsága valószínűleg annak is köszönhető, hogy ezeket a témákat a politikai közbeszéd is tárgyalta, így a véleményformálást a politikai hovatartozás befolyásolta. Ezt még inkább lehetővé teszi, hogy a felsőoktatásról a korábban alacsony hallgatói létszám miatt még mindig viszonylag keveseknek van közvetlen tapasztalatuk és egészen a 2010-es évekig nyilvánosságban is alig vált az egyetem érdemben tárgyalt témává. Így azután a felsőoktatást illető állítások konfúzan jelennek meg a válaszolóknál, hiszen az ismeretek igen hiányosak.



## „Lábbal szavazni”: a felsőoktatás iránti bizalom a továbbtanulási adatok tükrében

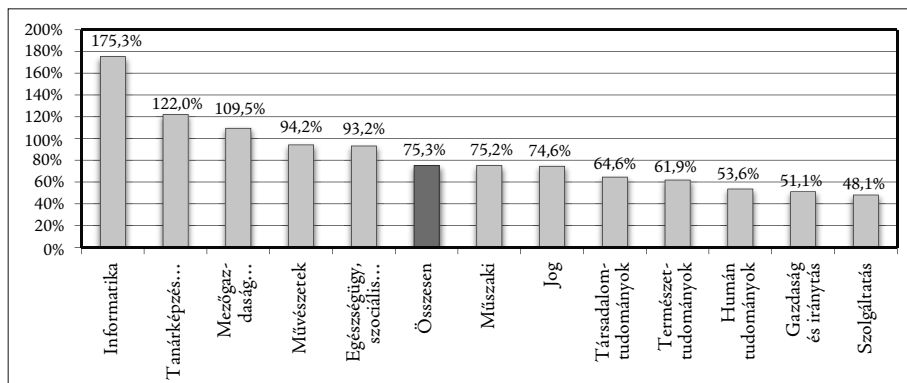
Az előzőekben a véleményeket tártuk fel. Ha azonban a konkrét adatokat tekintjük, akkor a felsőoktatás iránti bizalom változatlan: a továbbtanulni igyekvők korosztályi aránya az elmúlt tíz évben összességében nem csökkent, az általános demográfiai tendenciák érvényesülnek ebben. Az érettségizők között is változatlan a továbbtanulás igénye (vagyis a hallgatói létszám korlátozottsága nem a középiskola szintjén áll be.)



7 ábra: Érettségizők, felvételizők és korosztályi létszám az előző év százalékában 2010–2017  
(Forrás: Oktatási Hivatal adatai)

A szakterületi tendenciákat figyelve a bizalmi faktor a felsőoktatás-politikai célok és az egyetemek képzési kínálatának hangsúlyai tekintetében felemásan jelenik meg: míg a tíz évvel korábbi időszakhoz képest negyedével csökkent a teljes hallgatói létszám, a preferált tanárképzési és informatikai képzési területen jelentősen több hallgató van jelen (138% és 178%), azonban a műszaki és természettudományi területen nagyobb a csökkenés, mint az átlag.

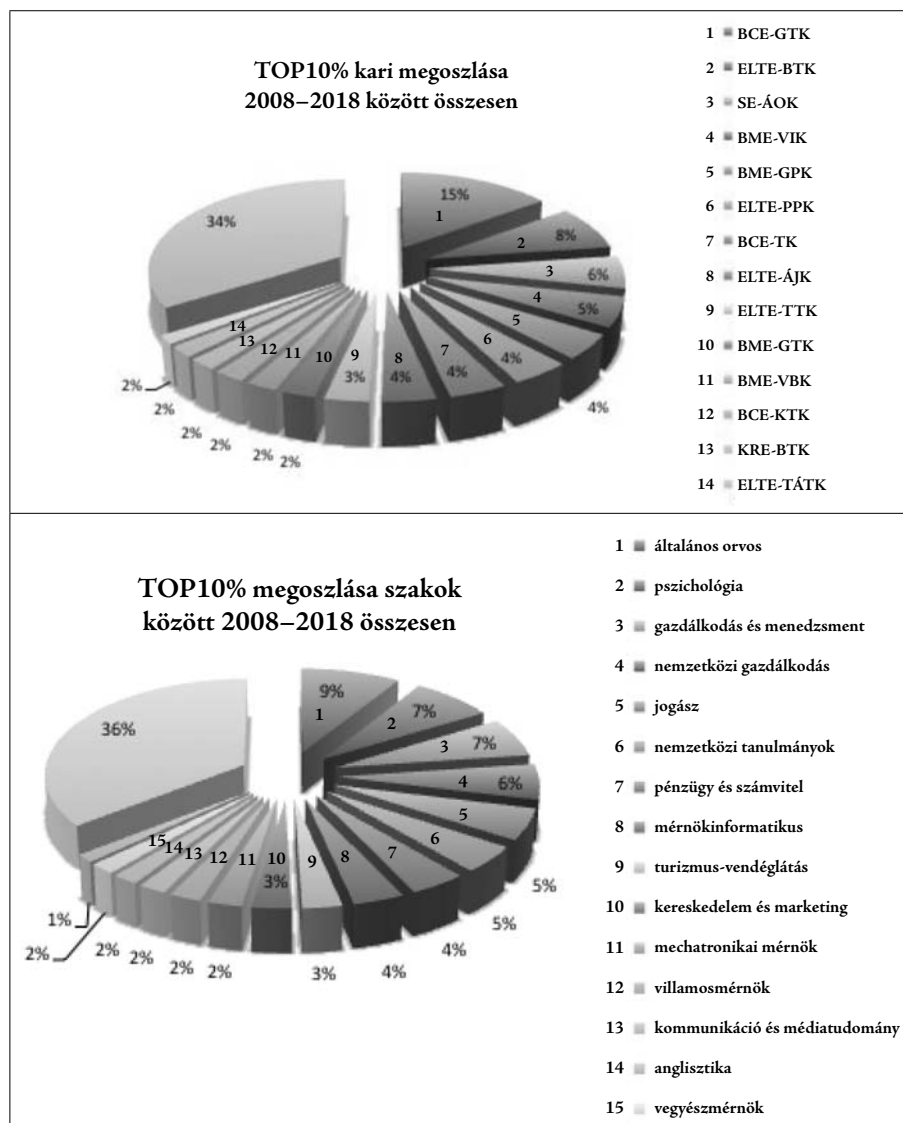
A közbizalom ugyanakkor egy tudásintézmény szempontjából nem csupán számosság, hanem minőségi kérdés is. Ezért a továbbtanulási tendenciák elemzéséhez célszerű a



8. ábra: A hallgatói létszám változása 2009/2010 és 2017/2018 között  
(Forrás: Oktatási Hivatal adatai)

szakterület-választások kapcsán azt is megvizsgálni, hogy vajon a leginkább döntésképes helyzetű és tudatosan képzési irányt választó diákok körében miképpen alakult a bizalmukat kifejező jelentkezési döntésük?

A továbbtanulók legjobb eredményt elért 10%-ának a szakterület-választását áttekintve azt látjuk, hogy mivel 2012-ben a gazdasági-társadalomtudományi képzési helyek állami finanszírozásának drasztikus csökkentésével lényegében összeomlott az olyan, amúgy népszerű szakok keresettsége a TOP10% körében, mint a turizmus-ven-



9. ábra: A legjobb tanulók által választott karok és szakok 2008–2018  
(Forrás: Oktatási Hivatal adatai alapján saját számítás)

déglátás, kereskedelem és marketing, nemzetközi tanulmányok, kommunikáció és média, az ezt követő időszak visszaépülése ellenére is ma csak az egy-két ötöde a létszám a 2008-asnak. A bölcsészeti-társadalomtudományi irányok jó része (történelem, szabad bölcsészet, politológia) esetében hasonló a változás mértéke, azonban különbözik a dinamikája: itt ugyanis folyamatos a csökkenés, fordulat nélkül. A hallgató választásainak differenciáltságát mutatja, hogy ugyanakkor a nemzetközi gazdálkodás, a jogász, gazdaságelemzés szakokon kiemelkedő bővülést látunk. A réalterületeken pedig egyértelmű a fordulat a korábbi évekhez képest: mechatronikai mérnöknek, programtervező informatikusnak, vegyészmérnöknek, matematikusnak, gépészmérnöknek, gazdaságinformatikusnak, de még általános orvosnak is lényegesen többen kezdenek el tanulni a legjobbak közül, mint a múlt évtized végén – bár néhány esetben itt az elmúlt öt évben negatív tendencia indult például a vegyészek, gépészek között. Az osztatlan tanárképzés 2013-as indulása óta fokozatosan nő az idetartozó mintegy száz szakpárra bejutó magas pontszámúak száma, aminek révén ma már eléri a 3%-át ennek a körnek, s ez a nyolcadik legmagasabb arány.

Összességében azt látjuk, hogy mind regionálisan, mind szakterületi megoszlásban, mind intézményi oldalról folytatódott a felsőoktatási hallgatói kiválósági kapacitások koncentrálódása. A műszaki és orvosi reál szakok minőségi vonzereje megnőtt, de a tendencia néhány esetben megtorpanni látszik, viszont a természettudományos szakokat a matematika kivételével kevesebben választják a kiválóságok közül. Ha együtt tekintjük azt a félszáz ezer fiatalt, akik generációjuk legjobbjai voltak az elmúlt bő évtizedben, akkor kisebb ártrendeződésekkel, de stabil érdeklődési prioritásokat látunk mind az intézmények, mind a szakok tekintetében: minden hetedik TOP10%-os továbbtanuló a BCE GTK-t választotta, többen, mint a második ELTE BTK-t és SE ÁOK-t együtt. A szakok listáját folyamatosan az általános orvosi és pszichológiai képzés vezeti, miközben több bölcsészeti, gazdálkodási szak iránt csökken a legjobbak érdeklődése.

A magyar felsőoktatás iránti bizalmat ugyanakkor a továbbtanulók leginkább mobilis és tudásháttérrel rendelkező csoportjának, a tanulmányaikat külföldön folytatók számának és összetételének az alakulása is jellemzi. Erről nincsenek olyan egzakt adatok, mint a hazai továbbtanulásról, azonban néhány tendencia kirajzolódik a médiában és a közbeszédben nagy figyelmet keltő eseteken (például egyes élgimnáziumokból igen nagy arányú külföldre jelentkezés) túl is.

Az Engame Akadémia különféle nemzetközi és célszágai adatbázisokat (EUROSTAT, OECD, UCAS, US Institute of International Education) használva arra a következtetésre jutott, hogy összesen mintegy 14 000 magyar hallgató tanul külföldön (véltően ebben nincsenek benne az EARS MUS-osok, más részösztöndíjasok, diákcserecék stb.). Ez a szám a magyar felsőoktatásban nappali munkarendben tanulók (cca. 220 000 fő) mintegy 7 százaléka, ha pedig a teljes hallgatói csoportra (cca. 283 000 fő) vetítjük, akkor 5% az arány.<sup>3</sup>

Egy nyitott, az EU-ba integrált ország esetében nem egyértelmű, hogy ez az arány a magyar felsőoktatástól való elfordulást fejezi-e ki? Ebben támpontot adhat egy összevetés a magyarok általános külföldre szóló mobilitásával: a különféle (ugyancsak nem pontos) statisztikai becslések és számítások alapján a 4 600 ezer gazdaságilag aktív

<sup>3</sup> <http://www.engame.hu/eass/blog/kulfoldi-tovabbtanulas/943-magyar-diakok-kulfoldon-2017> [Letöltve: 2018. 11. 30.]

korúhoz képest 400–600 ezer közöttire teszik a tartósan külföldön dolgozók számát, vagyis a teljes munkavállalói kör 10–15%-ára. Bármekkora is a pontos adat, az látszik, hogy lényegesen magasabb a felnőttek, tehát elvileg kevésbé mobilak aránya a külföldre távozásban, mint az egyetemistáké. Nyilván sokféle interpretációja lehetséges ennek, de mindenképpen érdemes ezt a tényezőt is figyelembe venni a magyar felsőoktatás kínálatának, illetve ehhez kapcsolódva a magyar fiatalok életpálya-építési stratégiáinak értékelése kapcsán.

A nemzetközi mobilitás másik iránya is bizalmi faktort jelez. Az elmúlt tíz évben több mint megkétszereződött a külföldi hallgatók száma a magyar felsőoktatásban, a nappali hallgatók közötti arányuk pedig megháromszorozódott. Ennek okai között a célzott kormányzati támogatási programok (például a Stipendium Hungary) biztosan komoly tényezőt jelentenek, de ezzel együtt is kifejezik az adatok a magyar egyetemek iránti bizalom egy formáját.

### Bizalom és a felsőoktatás-politika

Láthattuk tehát, hogy a magyar felsőoktatás társadalmi környezetét és „felhasználóit” egyaránt alapvetően bizalom jellemzi. Ugyanakkor 2010 után a felsőoktatás-politikát leginkább éppen az egyetemek működésével szembeni bizalmatlanság jellemezte. Ez elsősorban az intézmények gazdálkodására és az akadémiai elit vezetői képességére terjedt ki, az egyetemek társadalmi szerepével, kritikai szellemével és szakmai egyensúlyi-állásával kapcsolatos negatív vélemények csak a legutóbbi időkben fokozódtak egyetemellenes ideológiai kampányokká. Utóbbiak azonban (a CEU elleni fellépések, illetve az egyetemek gazdálkodóképességének megkérdőjelezése kivételével) még nem érték el az igazgatási beavatkozás szintjét, ezért itt az irányítási bizalmi helyzet modellezésére szorítkozom, bemutatva, hogy milyen formákkal volna a bizalom és felelősség elve egy-szerre érvényesíthető a magyar szabályozási környezetben is<sup>4</sup>.

A fenntartó célja világos: hatékonyan gazdálkodó és társadalmi-gazdasági küldetését teljesítő egyetemet kíván, amihez ennek létrejötté esetén (átlátható mechanizmusokkal és hosszabb távra tervezhető módon) biztosítja a forrásokat. Az egyetemek a menedzselés hatékonyság és forrásbiztosítás egyensúlyában (szakmai és társadalmi felelősségük tudatában) legjobb tudásuk szerint, ésszerű menedzseléssel kutatnak és oktatnak.

Ezeknek az elveknek az érvényesülése nyilvánvalóan a leginkább kedvező környezet a felsőoktatási tevékenységekhez, beleértve a nemzetközi beágyazódás és versenyképesség javulását is. Azért is szükséges a bizalom elvének egyenrangúsága a jogi és szervezeti megoldásokkal, mert hiánya az adminisztratív-hatalmi túlbiztosítások versus kiskapukeresések, teljesítménymanipulációk körforgását eredményezi.

A bizalmi elv lehet képes a szabályozási túlbiztosítást és annak szabálykerülő reakcióit meghaladni. A kancellár–konzisztórium–autonómia koordinátarendszerben ez a bizalom konkrét szervezeti megoldásokban is megjelenne: az egyetemet vezető és képviselő rektort az egyetem választja, aminek az eredményét a fenntartó csak törvényességi szempontból vizsgálhatja, és a kancellár, illetve a konzisztórium tagjainak személyéről szintén véleményt nyilvánít. Így az egyetemi közösség sajátjának érezheti a menedzs-

<sup>4</sup> Az alábbiakban a 2015. május 3-án közzétett „Bizalom-csomag a felsőoktatásért” bejegyzés tartalmát foglalom össze. (www.egyetemipolgar.hu [Letöltve: 2018. 12. 05.])

ment egészét, az akadémiai döntéshozók együttműködési és pénzügyi felelősségének deklarálása a fenntartónak-finanszírozónak adhat elegendő biztosítékot a hatékony működésre.

Látható ebben a megközelítésben, hogy a bizalom működése sokkal gördülékenyebb és az együttműködést segítő megoldásokat eredményez, amivel szemben a bürokrácia növekedése és az újabb és újabb szabályozási kényszereket, vagyis belátható időn belül az ilyenkor óhatatlanul kialakuló jogi káoszt hozó centralizálás az alternatíva (Rónay 2017).

## Összegzés

Láthattuk, a bizalom nem csupán egy elvont eszme, hanem konkrétan mérhető viszonyulás az egyetemek számára meghatározó társadalmi környezet részéről s egyben a leghatékonyabb intézményszerveződési elv a felsőoktatásban. Ennek az érvényességét egy angol példából is érzékelhetjük, ami a társadalmi bizalomnak sajátos megnyilvánulását tette lehetővé. Az angol egyetemek az elmúlt években elkezdtek kötvényeket kibocsátani.

A világ egyik legjobb egyeteme, az Oxford University követte a forrásteremtés nem szokványos útján ezzel a Cardiff University megoldását. Korábban mások között Cambridge is már megjelent egy negyvenéves lejáratú kötvénnyel, amire 3,75% lett a kamat, de Oxford igazán nagyot dobott: 100 éves lejáratú dolgozik!

Felsőoktatás-finanszírozási oldalról nézvést arról megoszlanak a vélemények, hogy vajon ez a folyamat nem taszítja-e az egyetemi világot az eladósodás spiráljába? Az bizonyos, hogy az állami támogatásokhoz képest ez a megoldás erősíti az egyetem gazdasági függetlenségét, azonban nyilván csak akkor járható út, ha kőkemény gazdasági, gazdálkodási és egyetemstratégiai kontrollok biztosítják a célszerű felhasználást.

De egyetempolitikai szempontból vonatkoztassuk ezt a felsőoktatás társadalmi percepciójának kérdésére! Egyfelől itt a lehető legközvetlenebb visszaigazolást kapja az egyetemi teljesítmény a társadalmi-gazdasági környezettől: pénzt adnak a kötvénnyvásárlók az egyetem várható teljesítményére, bevételtermelő képességére. Ezt nyilván a múltbéli tapasztalatok (hagyomány, presztízs), másfelől a tudásipar rentabilitásáról kialakult kép alapozza meg. Másfelől, gondoljuk meg, micsoda bizalom kell övezzen bármilyen vállalkozást, intézményt, tevékenységet, hogy a mai világban reálisnak tartjuk 100 év múltán is a fennállását, működését?! Ez az, amit az egyházakon kívül vélhetően csak az egyetemekről vagyunk képesek elhinni...

## IRODALOM

- CARL, N. (2016) *Lackademia. Why Do Academic Lean Left?* London, Adam Smith Institute.
- GROSS, N. & SIMON, S. (2014) *Professors and Their Politics*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- KSH (2018) Mikrocenzus 2016. 13. *A foglalkozások presztízse*. Budapest, KSH kiadvány.
- KLEIN, P. G. (2006) Why Intellectuals Still Support Socialism. *Mises Daily Articles*, 2006. november 11.

- MAITRA, S. (2017) The Berkeley Riots and the Tyranny of the Righteous Minority. *Quilette*, 2017. február 2.
- RÓNAY, Z. (2017) Egyéni és testületi felelősség a felsőoktatási intézmények vezetésében. PhD-értékezés.

# INTÉZMÉNYI BIZALOM ÉS ELVÁNDORLÁSI HAJLANDÓSÁG

GOLOVICS JÓZSEF

Budapesti Corvinus Egyetem, Összehasonlító és Intézményi Gazdaságtan Tanszék

A tanulmány az elvándorlási szándékok egyéni szinten megnyilvánuló befolyásoló tényezőit vizsgálja. Amellett érvelünk, hogy a humán tőke elméletben szereplő tételeken túl az intézményekbe vetett bizalom mértéke is befolyásolja a migrációs hajlandóságot. Álláspontunk szerint, ha az emberek nem bíznak abban, hogy az intézmények betöltik bizonytalanságcsökkentő funkciójukat, az kivándorlásra ösztönözheti őket. Hipotézisünket egyéni szintű Eurobarometer-adatokon, logit modell segítségével teszteljük. Eredményeink igazolják, hogy az intézményi működés, illetve az intézményi bizalom a migrációs folyamatok alakulásában is érdemi szereppel bírnak.

**Kulcsszavak:** elvándorlás, migráció, intézmények, intézményi bizalom

This paper investigates the individual level determinants of migration intentions. We argue that besides classical factors proposed by human capital theory, institutional trust is another influencing factor of migration. If people do not trust that institutions fulfill their role in decreasing uncertainty, they tend to formulate an intent to emigrate. This hypothesis is tested on individual Eurobarometer data by a logit model. Our results show that institutions and institutional trust play a substantial role in shaping migration processes.

**Keywords:** emigration, migration, institutions, institutional trust

## Bevezetés

Az elvándorlás jelensége nemcsak a közbeszéd számára érdekes téma, hanem komoly társadalmi és gazdasági vonatkozásokkal bír: hozzájárul a társadalomszerkezet és a humántőke-mennyiség változásához, a nagy alrendszerekre gyakorolt hatása révén pedig többek között az oktatáspolitikai alakulását is befolyásolhatja (Golovics 2015). Mindez a jelenség mozgatórugóinak megértését is szükségessé teszi.

---

Levelező szerző: Golovics József, Budapesti Corvinus Egyetem, Összehasonlító és Intézményi Gazdaságtan Tanszék, 1093 Budapest, Fővám tér 8. E-mail: jozsef.golovics@uni-corvinus.hu

A nemzetközi vándorlások okaira a társadalomtudományok különböző szegmensei különböző nézőpontokból és metodikákkal adnak magyarázatot, amelyekről *Massey et al. (1993)* ad áttekintést. Jelen tanulmány ezek közül a migráció neoklaszikus mikroökonómiai, vagy más néven humántőkealapú megközelítésén nyugszik, s azt fejleszti tovább. Ezen irányzat alapvetéseit *Sjaastad (1962)* fektette le, később pedig *DaVanzo (1981)* nyújtott róla részletes áttekintést. A migráció mikroökonómiai elmélete szerint az elvándorlás egyéni szintű döntés, amelyet az aktor a vonatkozó költségek és hasznok mérlegelésével hoz meg. A migráció így beruházás az egyén humán tőkéjébe, ami költségekkel jár ugyan, a célországban elérhető magasabb bérek és életszínvonal révén azonban megtérülhet.

Álláspontunk szerint az ilyen, főként pénzbeli és a racionális kalkulációban mérhető tételeken túl további fontos szempontok is szerepet játszhatnak a migrációs döntésben. Jelen tanulmányban amellet érvelünk, hogy a származási ország intézményrendszere és az ebbe vetett bizalom is ilyen tényező lehet.<sup>1</sup> Hipotézisünk szerint az, ha az emberek nem bíznak országuk intézményeiben, növeli elvándorlási hajlandóságukat.<sup>2</sup> Ennek pandantjaként az abba vetett bizonyosság, hogy az intézmények betöltik a szerepüket, ellenősztönzője lehet a kivándorlásnak.

A nemzetközi vándorlások irodalmában az intézmények szerepe kevésbé kutatott téma. Noha a migrációs kutatásokban létezik egy intézményinek nevezett irányzat (*institutional theory*), ez inkább azt vizsgálja, hogy a különböző – privát, nonprofit, vagy akár illegális – szerveződések hogyan épülnek rá a már meglévő áramlásokra, s miként befolyásolják annak további mértékét (*Massey et al. 1993*). Ezen entitások azonban az általunk használt, *North (2010)* munkásságára alapozott, intézményi megközelítésben inkább szervezetként definiálhatók. Arra ugyancsak vannak kutatások, hogy akár a származási (*Kureková 2013*), akár a célország (*Palmer–Pytlikova 2015*) jóléti intézményrendszerének, szociális hálójának kiterjedtsége miként befolyásolja a vándorlások alakulását. Ezek azonban szintén más fókusszal dolgoznak: a kormányzati kiadásoknak az egyéni szinten pénzben manifesztálódó hatását, nem a potenciális migráns és az intézményi működés kölcsönhatását vizsgálják. Az utóbbi, intézményi közgazdaságtani megalapozottságú megközelítéssel *Bertocchi–Strozzi (2008)*, illetve *Pânzaru (2013)* munkáiban találkozhatunk, azonban a feltevések mögötti okság részletes leírására ők sem vállalkoztak. Bertocchi és Strozzi 1870 és 1910 közötti adatokon tesztelte a politikai intézmények szerepét, s ugyan a várakozásoknak megfelelő, érvényes eredményre jutott, a történelmi adatokon végzett vizsgálat következtetéseinek kiterjeszhetősége korlátozott lehet. *Pânzaru (2013)* közép-kelet-európai országok 2000 és 2010 közötti adatainak felhasználásával jutott arra az eredményre, hogy az intézményi működés minősége (szabályozás, igazságszolgáltatás, továbbá a jogrendszer működése) nem befolyásolja a vándorlások mértékét. Ebből azt a következtetést vonta le, hogy a folyamatok alakításában elsősorban a gazdasági tényezők dominánsak, mivel azonban empirikus modelljében ezekre nem kontrollált, így módszertana, s ezáltal az

<sup>1</sup> Noha bizonyos megközelítés a bizalmat is a racionális kalkuláció részeként kezeli (lásd *Williamson 1993*), értelmezésünkben – összhangban *Gyórfy (2017)* megközelítésével – a bizalom megjelenésére bizonytalanság esetén van tér, ami elvi szinten zárja ki mindennemű kalkuláció lehetőségét.

<sup>2</sup> A tanulmányban az elvándorlási szándék és hajlandóság kifejezéseket szinonimaként használjuk, az elvándorlási szándékot megfogalmazó személyeket pedig – összhangban a hazai irodalomban szokásos gyakorlattal (*Sik 2003*) – potenciális migránsoknak nevezzük.



eredményeiből levont következtetések is megkérdőjelezhetők. Továbbá az is kritikaként fogalmazható meg e két tanulmánnyal szemben, hogy a hipotézisek tesztelését aggregált adatokon végezték, ami – tekintve, hogy az intézmények az egyén szintjén érzetiek bizonytalanságcsökkenő hatásukat – ökológiai tévkövetkeztetés<sup>3</sup> elkövetésére ad lehetőséget.

Jelen tanulmányban az intézményi működés és az intézményekbe vetett bizalom migrációs hajlandóságra gyakorolt hatását egyéni szintű adatok segítségével vizsgáljuk. Ehhez az Eurobarometer 70.1 felmérésből nyert adatokat használjuk fel, amelyen logisztikus regresszió segítségével becsüljük az elvándorlási hajlandóság befolyásoló tényezőit.

A tanulmány a következőkben négy fő szerkezeti egységre osztható. Jelen bevezetést követően először témánk *elméleti háttérét* vázoljuk fel, amit a felhasznált *adatok és módszer* bemutatása követ. Ezután az *eredmények* ismertetésére kerül sor, majd a *konklúziók* összegzésével zárjuk tanulmányunkat.

## Elméleti háttér

Tanulmányunkban a migráció, illetve elvándorlás fogalmak alatt a tartós, egy éven túli letelepedéssel járó, országhatárokon átívelő, önkéntes költözéseket értjük. A *Sjaastad-féle (1962)* hagyománynak megfelelően erre egyéni döntésként tekintünk, amelyet az adott személy humán tőkéjébe történő beruházásként értelmezhetünk. Ebben az aktusban a beruházást az elvándorlással járó informálódási, költözési, adminisztratív és egyéb költségek testesítik meg, a megtérülést pedig a külföldön elérhető magasabb bérek, életszínvonal vagy éppen jóléti juttatások biztosítják. Ezen tényezők mérlegelésével az egyén egy – legalábbis szándéka szerint (*Simon 1997*) – racionális döntést hoz arról, hogy az otthonmaradási vagy az elvándorlási alternatívát válassza. Elfogadva ugyanakkor *Simon* korlátozott racionalitáskonceptióját, ez a döntés – szemben a migráció neoklasszikus mikroökonómiai elméletének feltevésével (*Massey et al. 1993*) – sosem alapulhat tökéletesen racionalitáson, hiszen az egyén bizonytalansággal szembesül. Ezen bizonytalanság csökkentésében pedig a definíció szerint ilyen funkcióval bíró intézmények vannak a segítségére.

Intézmények alatt *North (2010: 13)* nyomán a „társadalom játékszabályait” értjük, amelyek „strukturálják az emberek egymás közti cserekapcsolatra irányuló törekvéseit”. Szerepük így abban áll, hogy csökkentsék a bizonytalanságot, s a szereplők ösztönzőinek meghatározása révén a jövőt is kiszámíthatóbbá tegyék. Az intézményeknek két fajtáját különböztethetjük meg: a formális és az informális intézményeket. Előbbiek alatt elsősorban az írásos, hivatalos csatornán megszülető és kikényszerített korlátokat – így például a jogszabályokat vagy szerződéseket – értjük, míg utóbbiak közé a kulturális, erkölcsi, illetve társadalmi normák, konvenciók sorolhatók.

Bizonytalanságcsökkenő funkciójukat azonban az intézmények csak akkor tudják betölteni, ha a társadalom tagjai ismerik őket, s azt is tudják, hogy stabil, kiszámítható módon kikényszerítik a szabályokat (*North 2010*). Ebben az esetben – tehát függetlenül az intézmény céljától vagy tartalmától – beszélhetünk jól működő intézményekről. Ezen

<sup>3</sup> Az ökológiai tévkövetkeztetés hibáját akkor követjük el, ha a területi egységek szintjén megfigyelt összefüggések alapján az egyénre vonatkozóan fogalmazunk meg állításokat. A problémát az okozhatja, hogy magasabb elemzési szinten megfigyelt összefüggések egyéni szinten már nem feltétlenül teljesülnek.

meghatározás mögött azonban egy pozitív visszacsatolási folyamat húzódik meg: az intézmények jó működéséhez elengedhetetlen, hogy az emberek elhiggyék róluk, hogy jól működnek. Mindez pedig az intézményi bizalom témájához vezet tovább.

Intézményi bizalom alatt az emberek abba vetett, tapasztalaton alapuló bizonyosságot értjük, hogy „az intézménynek megvan a szándéka és a képessége is ahhoz, hogy a feladatát betöltse” (Györffy 2017: 34).<sup>4</sup> Ebben a formális intézmények esetén kiemelt szerepe van az államnak és az állami igazságszolgáltatásnak. Mint azonban Györffy (2017) és Hardin (1999) is kiemelik, az erőszak monopol jogával rendelkező állammal szemben a bizalmatlanság lenne a természetes attitűd.

A bizalmatlanságot az változtathatja meg, ha az állam a jogállamiság keretein belül működik, s nem él vissza a hatalmával. Az ilyen államokat North–Wallis–Weingast (2009) önkorlátozó államnak nevezi, amelyek általában nyílt hozzáférésű társadalmi rendet működtetnek. A társadalmi státusztól független nyílt hozzáférés elsősorban az erőforrásokra, illetve a gazdasági és társadalmi szervezetekre vonatkozik, amelyet az intézmények (magántulajdon garantálása, szerződések kikényszerítése) révén az állam biztosít. A jogállamiság fontos feltételei közé tartozik az is, hogy mindezeket az állam saját magával szemben is garantálja polgárai számára.

Ezen a gondolatmeneten továbblépve Györffy (2017) alapján megállapíthatjuk, hogy az egyes intézmények esetén az adhatja a bizalom alapját, ha azok a személytelenség és a pártatlanság jegyében járnak el, azaz mindenkire egyenlően vonatkoznak. Boda–Medve–Bálint (2012: 29) mindezt – többek között Tyler (2001) alapján – úgy értékeli, hogy „az intézményi bizalom egyfajta legitimációs indikátor, amely az adott intézmény »elismerésre méltóságát« jelzi. Az elismerésre viszont az intézmény működésével kapcsolatos normatív elvárások teljesülése teremti meg az alapot, amelyek közül kiemelkedik az eljárási méltányosság normáinak való megfelelés”. Hangsúlyozandó persze, hogy ez az elvárás a jogszabályok esetén nemcsak azok megalkotására, hanem érvényesítésére is vonatkozik. Emellett pedig, mint azt Györffy (2012) is hangsúlyozza, számos további piaci intézmény létezik (hosszú távú szerződések, jogosultságok), amely szintén a jövő bizonytalanságát hivatott csökkenteni. Ezek érvényesítése esetén ugyancsak fontos a pártatlanság az állami igazságszolgáltatás részéről.

Noha a fentiekből világosan látszik, hogy az intézményi bizalom alapvető feltétele a pártatlan és egyenlő elbánás, Boda–Medve–Bálint (2012) kiemelik, hogy nehéz eldönteni, mi volt előbb: a jól működő intézmény vagy az abba vetett bizalom. Valójában – mint arra már utaltunk – egy körkörös pozitív visszacsatolási folyamat van a két tényező között. Ha az emberek bíznak abban, hogy az intézmények betöltik a szerepüket, azaz szankcionálják a tiltott cselekvéseket, az őket is normakövetésre ösztönözi, amivel a jól működő – szerepüket betöltő – intézmények definíciójához térünk vissza (Györffy 2017).

Álláspontunk szerint a méltányos, legitimitást kivívó, önmaguk iránt bizalmat gerjesztő intézmények erős párhuzamot mutatnak azon vonásokkal, amelyekkel Acemoglu–Robinson (2013) jellemzi a jó, gazdasági fejlődést támogató, általuk befogadónak (*inclusive*) nevezett intézményeket. Ezen fogalom alatt olyan intézményeket ér-

<sup>4</sup> Hangsúlyozandó, hogy a bizalom, illetve az itt definiált intézményi bizalom nem tartozik az informális intézmények csoportjába. Bár egy közösségben lehet az a norma, hogy az emberek megbíznak akár egymásban, akár a szabályokban, a szubjektíven érzett bizalom önmagában nem sorolható be az informális intézmények fogalma alá, amelyeknél a közösség általi kikényszerítés megléte is fontos kritériumként jelenik meg.

tenek, „amelyek széles körben osztják meg a hatalmat, gyökerestől irtanának ki minden olyan gazdasági intézményt, amely kisajátítja az erőforrásokat, belépési korlátokat állít, és ellehetetleníti a piacok működését, hogy a forgalomból csak kevesek profitálhassanak” (Acemoglu–Robinson 2013: 85). Az ilyen „jó”, pluralista – korábbi munkájukban a magántulajdon intézményeinek nevezett – intézmények közé többek között a jogállamiság alapját képező törvény előtti egyenlőséget, a tulajdonjogok érvényesíthetőségét, s az esélyegyenlőséget biztosító szabályokat sorolják (Acemoglu–Johnson–Robinson 2005). Ezek ellentétei a kizsákmányoló intézmények, amelyek a jogokat és az erőforrásokat csak egy szűk elit számára tartják fent, s így kizárólag azok gazdagodását szolgálják a társadalom többi részének rovására. Acemoglu–Johnson–Robinson (2001, 2005), illetve Acemoglu–Robinson (2013) amellet érvelnek, hogy hosszú távon a jó, befogadó intézmények teremtik meg a jólétet és a gazdasági fejlődést az egyes országokban, mivel ezek biztosítják leginkább, hogy a gazdasági szereplők maguk is motiváltak legyenek a magas szintű termelésben és az annak nyomán jelentkező – a beruházások alapját képező – felhalmozásban. Emellett ezek biztosítják a legnagyobb merítési bázist a fejlődés motorjának számító innovációk megvalósulásának is. Ezzel szemben a kizsákmányoló intézményeket működtető államok jobbra csak stagnálásra és hanyatlásra vannak ítélve, ugyanis szabályrendszerük nem biztosít megfelelő ösztönzőket a növekedés beindítására.

Hipotézisünk szerint mindennek a kivándorlási döntésre is hatása van. Amint ugyanis Acemoglu–Robinson (2013) bemutatják, a befogadó intézmények képesek leginkább csökkenteni a bizonytalanságot, s kiszámíthatóságot nyújtani a polgárok számára. Ezek teremtik meg annak a lehetőségét, hogy az egyén úgy érezze, a jövőben élvezheti munkája gyümölcsét; s ezek adnak teret annak is, hogy az emberek – képességeiket is figyelembe véve – azzal foglalkozzanak, amivel szeretnek. A szándéka szerint racionális önérdékkövető egyén számára tehát a kiszámíthatóság miatt biztosabb, s gazdasági szempontból is kedvezőbb lehet egy befogadó intézményeket működtető államban élni: az egyenlő elbánás mellett több potenciális lehetőség is áll előtte, ráadásul az ilyen országok rendre magasabb jóléti szintet is kínálnak számukra. Így álláspontunk szerint a származási országbeli befogadó intézményi környezet marasztaló tényező, míg ennek ellentéte taszító faktor lehet a potenciális kivándorlók számára.<sup>5</sup> Mivel a korábban leírtakból az is kirajzolódik, hogy az egyének inkább a befogadó intézményekben hajlamosak megbízni, ezért azt várjuk, hogy az országuk intézményei iránt bizalommal viseltetők kevésbé lesznek hajlamosak az elvándorlásra.

Az intézményi bizalom emellett egy másik, speciálisabb csatornán keresztül is befolyásolhatja az egyén kivándorlási szándékát. Györffy (2012) szerint ugyanis az intézményi bizalom szintjének a gazdasági szereplők döntéseinek időhorizontjára is érdemi hatása van. Ezen állítását az intézmények kiszámíthatóságbiztosító, bizonytalanságcsökkentő funkcióját továbbgondolva fogalmazta meg. A megbízható intézmények ugyanis sza-

<sup>5</sup> Mivel az intézményi bizalmat egy tapasztaláson alapuló attitűdként definiáltuk, ezért tanulmányunkban alapvetően a származási ország intézményrendszerébe vetett bizalomra fókuszálunk, s empirikus vizsgálatunkban is ez szerepel majd változóként. A definíció alapján ugyanis a célország intézményeinek működésére vonatkozóan az egyének legfeljebb csak elképzelései, várakozásai lehetnek, tényleges tapasztalata nem (kivéve, ha korábban már élt ott). Mindezen túlmenően persze erős hipotézisként feltételezhető, hogy a célország intézményi működése a hallomások, várakozások révén is érdemben befolyásolhatja a kivándorlási döntéseket, ennek az érdemi vizsgálata azonban túlmutat a jelen tanulmány keretein.

bálykövetésre ösztönöznek, ami lehetővé teszi a hosszú távú tervezést. Ezzel szemben a megbízhatatlan intézmények szabálykerüléshez vezetnek, ami nem teszi lehetővé a hosszú távú tervezést. Így a döntést hozók időhorizontja is beszűkül. Ellenben akik bíznak abban, hogy az intézmények betöltik a szerepüket, hajlamosabbak lesznek hosszabb távon gondolkodni és tervezni.

Álláspontunk szerint Györffy (2012) modelljének a migrációs szándék alakítására vonatkozóan is fontos implikációi vannak. Mivel a migráció hosszú távra szóló döntés, ezért vélelmezhető, hogy az intézmények megbízhatóságának döntő szerepe lehet benne. A fentiek alapján amellet érvelünk, hogy ha az egyén bízik a lakhelye szerinti ország intézményeiben, akkor hajlamosabb ott hosszú távon gondolkodni. Ellenkező esetben azonban a jövőt tekintve csak bizonytalansággal szembesül. Györffy modelljében erre a legszélsőségesebb válasz a szabálykerülés volt, ugyanakkor e modell korlátozott volt abban, hogy a szereplők csak a meglévő, exogén módon adott intézményi kereten belül gondolkodhattak a jövőjükéről. A migráció lehetőségével azonban egy másik válasz is adható a lakhely szerinti ország intézményeinek megbízhatatlanságából fakadó bizonytalanságra. Mindez pedig – egy másik hatásmechanizmuson keresztül – vezet arra a következtetésre, hogy az intézményi bizalom érdemi befolyást gyakorolhat az emberek migrációs szándékára és döntésére.

Összességében tehát – leszámítva a korlátlan racionalitás feltevését – tanulmányunkban a migráció humántőkealapú megközelítésére építünk, s azt egészítjük ki az intézményi bizalommal kapcsolatban felvázolt tényezőkkel. Így az elvándorlási döntést modellünk szerint a makrogazdasági realitáson túl alapvetően az egyén egyedi jellemzői, humán tőkéjének külföldi „felhasználhatósága” határozza meg. Döntését azonban az is erősen befolyásolja, hogy mennyire bízik országa intézményrendszerében, hiszen ez alapjaiban határozza meg, hogy milyen mértékben érzi kiszámíthatónak vagy éppen bizonytalannak a jövőt. Hipotézisünk szerint tehát a származási ország intézményeibe vetett bizalom mértéke és az elvándorlási hajlandóság között negatív irányú kapcsolat áll fenn.

## Adatok és módszer

Az előző fejezetben megfogalmazott hipotézisünket empirikusan is teszteljük. Ehhez a migrációs statisztikák – hazai irodalomban is tárgyalt (Blaskó–Gödri 2014; Lakatos 2015) – problémái és hiányosságai miatt migrációs hajlandóságra vonatkozó adatokat használunk. Noha az elvándorlási szándék megfogalmazása nem egyenlő a migráció megvalósításával, a köztük lévő szoros kapcsolat miatt ezen adatok használata bevett gyakorlatnak számít a migrációkutatásban (Zaiceva–Zimmermann 2008). Elméleti szempontból a kivándorlási szándék megfogalmazódása a tényleges migráció „előszobájának”, egyfajta szükséges, de nem elégséges feltételének számít, így az ezt befolyásoló tényezők a tényleges döntés meghozatalában is kétségkívül szerepet játszanak. Emellett azonban praktikus szempontok is indokolják a migrációs szándékokra vonatkozó adatok használatát: a tényleges vándorlásokról nem áll rendelkezésünkre olyan mikroszintű adatbázis, amelyben reprezentatív arányban szerepelnek az elvándorlók (vagy legalább van egy azonos módszertannal felmért „otthonmaradó kontrollcsoport”), a róluk szóló információk a kivándorlás előtti állapotra vonatkoznak (hitelesen), s olyan speciális ismérveket is rögzítenek, mint amilyenre jelen kutatás szempontjából van szükség. A

tényleges migránsok ráadásul nagyon kis szegletét képviselik a társadalomnak, a kivándorolni szándékokozók azonban némiképp többen vannak náluk, ami az ökonometriai eljárás szempontjából teszi alkalmasabbá a róluk szóló adatszett használatát (*Bauer–Zimmermann 1995*).

Az empirikus vizsgálatban a 2008-as Eurobarometer 70.1 felmérés mikroszintű adatait használjuk (*European Commission 2012*), amely 27 európai uniós tagállamból szolgáltató országoként körülbelül 1000 fős reprezentatív mintát.<sup>6</sup> A kérdőív tematikus kérdésblokkjai egyaránt vizsgálták a nemzeti és az uniós intézményekkel, illetve a nemzetközi migrációval kapcsolatos tapasztalatokat, attitűdöket, ami kiegészítve a válaszadók szociodemográfiai helyzetére vonatkozó információkkal, megfelelő alapanyagként szolgál hipotézisünk tesztelésére.

Empirikus modellünk eredményváltozóját a felmérés migrációs szándékra vonatkozó kérdése, s az arra adott válaszok alapján képeztük. A kétértékű *migr* változóban azokat definiáltuk potenciális migránsként, akik válaszuk szerint az elkövetkező öt évben szándékoznak másik EU-n belüli vagy -kívüli országba költözni. Mivel a kérdőív szóhasználata egy erősebb migrációs hajlandóságra kérdezett rá, ezért a potenciális migránsok aránya is alacsony – mindössze 4,24 százalék – a mintában (esetükben *migr* = 1).

A vizsgálat fókuszában álló magyarázó változók az intézményekkel kapcsolatos attitűdökre vonatkoznak. Mivel a kérdőív QA12 kérdésében direkt módon felmérte, hogy a válaszadó „mennyire bíz” országa igazságszolgáltatásában/jogrendszerében, politikai pártjaiban, regionális vagy helyi hatóságaiban, kormányában, valamint parlamentjében, ezért az intézményi bizalom proxyjaként az erre adott válaszokat fogjuk használni. Összhangban tanulmányunk intézményfogalmával, az intézményi bizalom elsőszámú indikátorának az igazságszolgáltatásba/jogrendszerbe vetett bizalmat tekintjük. Ebből a *Bizalom\_jog* dummyt képeztük, ami az 1 értéket az „inkább bíz”, a 0 értéket pedig az „inkább nem bíz” válaszok esetén veszi fel. Noha az előbbi felsorolásban szereplő többi entitás fogalmi keretünkben inkább szervezetnek tekinthető, ezek elsőszámú alakítói, végrehajtói és kikényszerítői az intézményeknek, így a beléjük vetett bizalom is jó proxyként szolgálhat az intézményi bizalom mérésére. Ezért konstruáltunk egy, az ország intézményrendszerével szembeni általános bizalomszintet leíró *Bizalom\_általános* változót is, amely az összes felsorolt entitással kapcsolatos kérdésre adott válasz fentiek szerinti értékének átlagát tartalmazza.

Emellett fontosnak tartjuk azt is, hogy a társadalmak informális intézményei között meghúzódó különbségek szerepét is vizsgáljuk a modellben, hiszen ezek is befolyásolhatják az egyén migrációs szándékát. Erre az *Intézmény\_informális* dummyval kontrollálunk, amely akkor veszi fel az *Intézmény\_informális* értéket, ha a válaszadó szerint egy másik EU-tagállamba költözés esetén a „más kultúrához való alkalmazkodás” nehézséget jelentene számára.

Az intézményi változókon túl további, a migrációkutatásban standardnek tekintett magyarázóváltozókat szerepeltetünk empirikus modellünkben. Ezek kiválasztásánál a migrációs elméletek alapvetései (*Bauer–Zimmermann 1995; Massey et al. 1993*) mel-

<sup>6</sup> Noha az adatfelvétel éve a válság miatt természetesen speciálisnak tekinthető, jelen tanulmányban nem ennek a hozadékaira kívánunk fókuszálni. Empirikus vizsgálatunkban azt az elméleti feltevést teszteljük, hogy az intézmények iránt bizalommal viseltető személyek *ceteris paribus* kisebb elvándorlási hajlandóságot mutatnak-e, mint azok, akik nem bíznak az intézményekben. A hipotézis különböző gazdasági körülmények között felvett mintákon történő tesztelése további kutatás tárgya lehet.

lett *Zaiceva–Zimmermann* (2008) munkáját tekintettük referenciának, amely hasonló adatszetten vizsgálódott, így eredményei benchmarkként szolgálhatnak jelen tanulmány tekintetében is. Ennek megfelelően a *Tapasztalat* dummyval kontrollálunk arra, hogy a válaszadó élt-e korábban külföldön. Ez ugyanis hálózati kapcsolatok kialakítására adhat lehetőséget, ami a jövőbeli migráció tranzakciós költségeinek csökkentéséhez járulhat hozzá. Ezeket a költségeket ugyanakkor más tényezők is mérsékelhetik: az, ha az egyén tud élni az infokommunikációs technológia adta lehetőségekkel, illetve ha beszél valamilyen idegen nyelvet. Ezért empirikus modellünkbe az *Internet*, valamint *Nyelv* dummykat is bevezettük, amelyek rendre azt mérik, hogy a válaszadó háztartásában van-e otthoni internet-hozzáférés, illetve hogy külföldre költözés esetén a nyelvi ismeretek hiánya nehézséget okozna-e neki. Emellett az *Ingatlan* változóval kontrollálunk arra, hogy az egyénnek van-e lakás vagy ház a tulajdonában, ami egyfajta marasztaló tényezőként jelenhet meg számára. A fentiekén túl további szociodemográfiai változókat is szerepeltetünk a vizsgálatban, amely a válaszadó hátterén túl humán tőkéjének minősége révén befolyásolhatja az elvándorlás valószínűségét. A *Házasság, Partnerrel élő, Egyedülálló, Elvált* és *Özvegy* dummykkal a válaszadó családi állapotára, a *Gyermek* változóval a saját háztartásban élő 15 év alatti gyermekek számára, a *Kor* változóval az életkorára, a *Férfi* dummyval a nemére, a *Munkanélküli, Tanuló, Nyugdíjas, Önfoglalkoztató, Foglalkoztatott\_nehézségi, Foglalkoztatott\_kékgalléros* változókkal a munkaerőpiaci helyzetére, a *Falu, Kisváros* és *Nagyváros* dummykkal lakhelyének típusára kontrollálunk. Az *Iskola* változó – mely azt mutatja meg, hogy hány évesen lépett ki a nappali oktatásból – az egyén humán tőkéjének minőségét méri. Az *Elégedett* változó pedig – amely 1-től 4-ig terjedő skálán mutatja növekvő sorrendben a válaszadó életével való elégedettségét – az anyagi helyzet proxyjaként értelmezhető.

A fenti változók felhasználásával egy logit modellt becslünk, amelynek segítségével azt vizsgáljuk, hogy mely tényezők gyakorolnak szignifikáns hatást az elvándorlási szándék alakítására. Az intézményi bizalom két proxyját két külön specifikációban illesztjük be a modellbe hipotézisünk robusztusságának a teszteléséhez. A heteroszkedaszticitás problémájának kezelése érdekében White-féle robusztus standard hibákat használunk. Az eredmények diszkusziójakor a változók marginális hatásait közöljük, a modelldiagnosztika során pedig a regressziók pszeudo *R*-négyzeteit, a mintán belüli klasszifikációs képességeit, valamint a Hosmer–Lemeshow-féle specifikációs teszt eredményeit értékeljük.

## Eredmények

Az előző fejezetben felvázoltak szerint becsült logisztikus regressziók eredményeit az 1. táblázat tartalmazza. Az (1) specifikációban az intézményi bizalom proxyjaként a *Bizalom\_jog*, míg a (2) specifikációban a *Bizalom\_általános* változót használtuk.

Az eredmények összhangban vannak hipotézisünkkel, illetve az elméleti modell alapján megfogalmazott várakozásokkal. Az intézményi tényezőkre vonatkozó kulcsváltozóink (*Bizalom\_jog*, *Bizalom\_általános*) rendre szignifikánsnak bizonyultak. Azok, akik megbíznak országuk intézményrendszerében *ceteris paribus* kisebb hajlandóságot mutattak az elvándorlásra. Az eredmény robusztusságát mutatja, hogy az intézményi bizalom mindkét proxy változója megfelelő előjellel szignifikánsnak mutatkozott a becslésekben. Az eltérő informális intézményrendszerhez történő alkalmazkodástól va-

**1. táblázat:** A migrációs szándék meghatározó tényezői: a logit modellek marginális hatásai  
(Forrás: saját számítás *European Commission* 2012 alapján)

|                                    | (1)          |            | (2)          |            |
|------------------------------------|--------------|------------|--------------|------------|
| <i>Bizalom_jog</i>                 | -0,00591***  | (0,00131)  |              |            |
| <i>Bizalom_általános</i>           |              |            | -0,0104***   | (0,00190)  |
| <i>Intézmény_informális</i>        | -0,00541***  | (0,00134)  | -0,00553***  | (0,00140)  |
| <i>Tapasztalat</i>                 | 0,0605***    | (0,00646)  | 0,0618***    | (0,00694)  |
| <i>Internet</i>                    | 0,00674***   | (0,00151)  | 0,00723***   | (0,00160)  |
| <i>Nyelv</i>                       | 0,00589***   | (0,00132)  | 0,00624***   | (0,00142)  |
| <i>Ingtalan</i>                    | -0,002       | (0,00144)  | -0,002       | (0,00153)  |
| <i>Partnerrel élő</i>              | 0,0127***    | (0,00338)  | 0,0130***    | (0,00360)  |
| <i>Egyedülálló</i>                 | 0,0137***    | (0,00323)  | 0,0133***    | (0,00339)  |
| <i>Elvált</i>                      | 0,0171***    | (0,00422)  | 0,0180***    | (0,00450)  |
| <i>Özvegy</i>                      | 0,005        | (0,00577)  | 0,005        | (0,00614)  |
| <i>Gyermek</i>                     | -0,001       | (0,000798) | -0,001       | (0,000804) |
| <i>Férfi</i>                       | 0,00593***   | (0,00134)  | 0,00609***   | (0,00142)  |
| <i>Kor</i>                         | -0,000816*** | (7,68e-05) | -0,000797*** | (8,10e-05) |
| <i>Falu</i>                        | -0,00756***  | (0,00147)  | -0,00845***  | (0,00154)  |
| <i>Kisváros</i>                    | -0,00323**   | (0,00135)  | -0,00369***  | (0,00141)  |
| <i>Iskola</i>                      | 0,000567***  | (0,000120) | 0,000518***  | (0,000126) |
| <i>Önfoglalkoztató</i>             | 0,00934***   | (0,00355)  | 0,00968***   | (0,00376)  |
| <i>Foglalkoztatott_kékgalléros</i> | 0,003        | (0,00202)  | 0,002        | (0,00212)  |
| <i>Munkanélküli</i>                | 0,00814***   | (0,00293)  | 0,00973***   | (0,00324)  |
| <i>Nyugdíjas</i>                   | -0,002       | (0,00334)  | -0,002       | (0,00351)  |
| <i>Tanuló</i>                      | 0,0161***    | (0,00380)  | 0,0172***    | (0,00413)  |
| <i>Elégedett</i>                   | -0,00438***  | (0,000937) | -0,00389***  | (0,000983) |
| N                                  | 22,909       |            | 20,556       |            |
| Pszeudo R-négyzet                  | 0,213        |            | 0,213        |            |

Robosztus standard hibák zárójelben. Referenciacsoportok: *Házaspár, Nő, Nagyváros, Foglalkoztatott\_fehérgalléros*

\*\*\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*  $p < 0,1$

ló félelem (*Intézmény\_informális*) ugyancsak ellenősztrönzökét jelenik meg a migrációs hajlandóság alakításában.

Ezzel párhuzamosan a kontrollváltozók többsége is szignifikánsnak bizonyult, előjeleik pedig a humántőke-elmélet implikációinak s a migrációs irodalomban tapasztaltaknak megfelelően alakultak. A korábbi migrációs tapasztalat, az internethasználat, a nyelvtudás, az oktatásban eltöltött több idő, valamint a munkanélküli, a tanulói és önfoglalkoztatói lét növeli az elvándorlás valószínűségét, ahogyan az is, ha valaki nem él intézményesített párkapcsolatban. A férfiak *ceteris paribus* ugyancsak nagyobb migrációs

hajlandóságot mutattak. Ezzel párhuzamosan az idősebbek, a kisvárosok és falvak lakói, valamint a jelenlegi élethelyzetükkel elégedettek esetén kisebb valószínűséggel fogalmazódik meg az elvándorlás szándéka. Statisztikailag inszignifikáns hatás az *Ingatlan* és a *Gyermek* változók esetén jelentkezett. Emellett az özvegyek, valamint a kékgalléros foglalkoztatottak és a nyugdíjasok esetén tapasztaltuk azt, hogy a referenciacsoportként használt házaspárokhöz, valamint fehérgalléros foglalkoztatottakhoz képest érdemben nem különbözik az elvándorlási hajlandóságuk.

Az empirikus vizsgálat értékelése kapcsán megfogalmazható ugyan, hogy a modellek relatíve alacsony pszeudo  $R$ -négyzet mutatóval rendelkeznek, azonban az ilyen jellegű logisztikus regressziók esetén ez általános jelenségnek mondható.<sup>7</sup> Fontosabb ugyanakkor, hogy az (1) és (2) specifikáció – a becült értékek kategorizálásánál 0,5-ös cut-off pontot használva – mintán belül rendre 95,75, illetve 95,80 százalékban becsülte meg helyesen az eredményváltozó kimenetelét. A Hosmer–Lemeshow-féle specifikációs teszt – amelytől jó specifikáció esetén inszignifikáns  $p$ -értékeket várunk – 0,49-es, illetve 0,47-es  $p$ -értékei pedig nem utalnak specifikációs hibára.

## Konklúzió

Napjainkra talán már közhellyé vált: az intézmények számítanak. Egy másik mondást parafrázálva azonban azt is megállapíthatjuk: az intézményeknek nem elég jól működni, jól működőnek is kell látszaniuk. A kívülről is jónak látszó működést pedig az intézményekbe vetett bizalom révén értékelik az emberek. Jelen tanulmányban amellett érveltünk, hogy mindennek az elvándorlási hajlandóságra is hatása van. Elméleti felvezetésünkben az intézményi működés, az intézményi bizalom és a migrációs szándék közötti oksági viszony hatásmechanizmusát mutattuk be, amelyet később empirikusan is teszteltünk. Empirikus vizsgálatunk alátámasztotta várakozásunkat: azon személyek, akik megbíznak országuk intézményeiben, kisebb hajlandóságot mutatnak az elvándorlásra.

Mindennek fontos közgazdaság-tudományi és közpolitikai implikációi is vannak. Eredményeink megerősítik, hogy a migrációs folyamatokat nem pusztán a reálgazdasági szempontok, hanem bizonyos „puha” tényezők, így az intézményekbe vetett bizalom is érdemben alakítják. Figyelembe véve, hogy a mögöttünk álló évszázadban a világ több országa is szenvedett az elvándorlás, s bizonyos esetekben az agyelszívás jelenségével, ez fontos felismerés. Megállapításaink ugyanis azt is implikálják, hogy az érintett országok az említett folyamatok ellen nem kizárólag a gazdasági felzárkózás, a bérszínvonal emelkedése révén tudnak védekezni. A kiszámítható, pártatlan, a polgárok bizalmát elnyerő intézményi környezet kialakítása és működtetése ugyancsak fontos lépés lehet, amely az értékes emberfők helyben tartása mellett egyébként a makrogazdasági folyamatokra is jótékony hatással bírhat.

Emellett, mint azt az elméleti háttér kapcsán tárgyaltuk, az intézményi bizalom megéléte pozitív visszacsatolási folyamatot indíthat el. Eredményeink ennek ellentétéhez, a bizalom hiánya által indukált „ördögi kör” hatásmechanizmusához is adalékkal szolgál-

<sup>7</sup> *Zaiceva–Zimmermann (2008)* benchmark tanulmányának modelljei például még ennél is alacsonyabb, 0,13 és 0,16 közötti pszeudo  $R$ -négyzet mutatókat produkáltak, de hasonló, 0,13 és 0,15 közötti értékek szerepelnek *Blaskó–Gödri (2014)* munkájában is.



nak. A rossz, bizonytalanságot nem csökkentő, s ezáltal a polgárok bizalmát kivívni nem tudó intézményi környezet elvándorlásra ösztönözhet, ami egy újabb csatornán keresztül, az értékes emberfők elvesztése, a humántőke-állomány romlása révén járulhat hozzá az országok hanyatlásához.

E megállapítások egyúttal újabb kutatások előtt is megnyitják a teret. További vizsgálat tárgyát képezheti ugyanis, hogy az intézményi bizalom mértéke különböző almintákon, illetve csoportokban (például foglalkozási- vagy országcsoportonként) különböző mértékben befolyásolja-e az elvándorlási hajlandóságot. Ennek kapcsán a különleges esetek részletes tárgyalása – az alkalmazás szintjén vagy esettanulmány formájában – ugyancsak tudományos érdeklődésre tarthat számot.

## IRODALOM

- ACEMOGLU, D., JOHNSON, S. & ROBINSON, J. A. (2001) The Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation. *American Economic Review*, Vol. 91. No. 5. pp. 1369–1401.
- ACEMOGLU, D., JOHNSON, S. & ROBINSON, J. A. (2005) Institutions as a Fundamental Cause of Long-Run Growth. In: P. AGHION & S. N. DURLAUF (eds) *Handbook of Economic Growth, Volume 1A*. Amsterdam, North Holland. pp. 385–472.
- ACEMOGLU, D. & ROBINSON, J. A. (2013) *Miért buknak el nemzetek? A hatalom, a jólét és a szegénység eredete*. Budapest, HVG Kiadó.
- BAUER, T. & ZIMMERMANN, K. (1995) Modelling International Migration: Economic and Econometric Issues. In: R. VAN DER ERF & L. HEERING (eds) *Causes of International Migration. Proceedings of a Workshop*. Luxembourg, Eurostat. pp. 95–115.
- BERTOCCHI, G. & STROZZI, C. (2008) International Migration and the Role of Institutions. *Public Choice*, Vol. 137. No. 1–2. pp. 81–102.
- BLASKÓ ZS. & GÖDRI I. (2014) Kivándorlás Magyarországról: Szelekció és célszág-választás az „új migránsok” körében. *Demográfia*, Vol. 57. No. 4. pp. 271–307.
- BODA ZS. & MEDVE-BÁLINT G. (2012) Intézményi bizalom a régi és az új demokráciákban. *Politikatudományi Szemle*, Vol. 21. No. 2. pp. 27–51.
- DAVANZO, J. (1981) Microeconomic Approaches to Studying Migration Decisions. In: G. F. DE JONG & R. W. GARDNER (eds) *Migration Decision Making. Multidisciplinary Approaches to Microlevel Studies in Developed and Developing Countries*. New York, Pergamon Press. pp. 90–129.
- EUROPEAN COMMISSION (2012) Eurobarometer 70.1 (Oct–Nov 2008). TNS OPINION & SOCIAL, Brussels [Producer]. GESIS Data Archive, Cologne, ZA4819 Data file Version 3.0.2. <http://dx.doi.org/10.4232/1.10989> [Letöltve: 2018. 08. 20.]
- GOLOVICS J. (2015) Agyelszívás: egyensúly európai szinten? In: FERENCZ Á. (ed.) *II. Gazdálkodás és menedzsment tudományos konferencia. I. kötet*. Kecskemét, Kecskeméti Főiskola KIK Nyomda. pp. 456–460.
- GYÖRFFY D. (2012) Intézményi bizalom és a döntések időhorizontja. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 59. No. 4. pp. 412–425.
- GYÖRFFY D. (2017) *Bizalom és pénzügyek. Válság és válságkezelés az Európai Unióban*. Budapest, Typotex Kiadó.
- HARDIN, R. (1999) Do We Want Trust in Government? In: M. E. WARREN (ed.) *Democracy and Trust*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 22–41.

- KUREKOVÁ, L. (2013) Welfare Systems as Emigration Factor: Evidence from the New Accession States. *Journal of Common Market Studies*, Vol. 51. No. 4. pp. 721–739.
- LAKATOS J. (2015) Külföldön dolgozó magyarok, Magyarországon dolgozó külföldiek. *Statistikai Szemle*, Vol. 93. No. 2. pp. 93–112.
- MASSEY, D. S., ARANGO, J., HUGO, G., KOUAOUCI, A., PELLEGRINO, A. & TAYLOR, E. J. (1993) Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, Vol. 19. No. 3. pp. 431–466.
- NORTH, D. C. (2010) *Intézmények, intézményi változás és gazdasági teljesítmény*. Budapest, Helikon Kiadó.
- NORTH, D. C., WALLIS, J. J. & WEINGAST, B. R. (2009) *Violence and Social Orders. A Conceptual Framework for Interpreting Recorded Human History*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PALMER, J. & PYTLIKOVA, M. (2015) Labor Market Laws and Intra-European Migration: The Role of the State in Shaping Destination Choices. *European Journal of Population*, Vol. 31. No. 2. pp. 127–153.
- PÄNZARU, C. (2013) The Determinants of International Migration. A Panel Data Analysis. *Journal of Politics and Law*, Vol. 6. No. 1. pp. 142–148.
- SIK E. (2003). A migrációs potenciál kutatásának alapfogalmai. In: ÖRKÉNY A. (ed.) *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások*. Budapest, MTA Kisebbségkutató Intézet. pp. 15–18.
- SIMON, H. A. (1997) *Administrative Behavior. A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations. Fourth Edition*. New York, The Free Press.
- SJAASTAD, L. A. (1962) The Costs and Returns of Human Migration. *Journal of Political Economy*, Vol. 70. No. 5. pp. 80–93.
- TYLER, T. R. (2001) Public Trust and Confidence in Legal Authorities: What Do Majority and Minority Group Members Want from the Law and Legal Institutions? *Behavioral Sciences and the Law*, Vol. 19. No. 2. pp. 215–235.
- WILLIAMSON, O. E. (1993) Calculativeness, Trust, and Economic Organization. *The Journal of Law and Economics*, Vol. 36. No. 1. pp. 453–486.
- ZAIČEVA, A. & ZIMMERMANN, K. F. (2008) Scale, Diversity, and Determinants of Labour Migration in Europe. *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 24. No. 3. pp. 428–452.

# NÉPSZÁMLÁLÁSI ADATÁLLOMÁNYOK HASZNOSÍTHATÓSÁGA A TÁRSADALMI TAGOLÓDÁS ÉS EGYENLŐTLENSÉGEK KUTATÁSÁBAN

HARCSA ISTVÁN

(Reflexiók Nagy Péter Tibor „Az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a 18 év alatti népesség a 2011–2016-os időszakban” címmel megjelent írására)<sup>1</sup>

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a jelenkori társadalom tagolódásával,<sup>2</sup> valamint ezzel összefüggésben az egyenlőtlenségek alakulásával kapcsolatos kutatások körében meglehetősen ritka a teljes körű statisztikai adatállományok, azon belül is a népszámlálások szociológiai célú felhasználása. Ám – bizonyos kivételtől eltekintve – hasonló a helyzet az adminisztratív adatállományok hasznosítása esetében is (Harcza 2018). Miért fontos ezt kiemelni? Elsősorban azért, mert a pusztán kismintás felvételekre alapozott kutatások – az alacsony elemszám miatt – komoly korlátot jelentenek számos fontos részlet, és ezzel összefüggő oksági kapcsolat feltárásában. E „módszertani fehérfolt” világában üdítő tanulmányként olvashatjuk Nagy Péter Tibor tanulmányát, aki – viszonylag ritka kivételként – vette a fáradságot, és elkezdte a legutóbbi népszámlálások, valamint a 2016. évi mikrocenzus adatállományainak másodlagos feldolgozását, a KSH kutatószobájában. Írásának a címe ugyan csak az iskolai egyenlőtlenségek bemutatására utal, azonban a tanulmány első fele kizárólag arról szól, hogy – a társadalmi tagoltságot, illetve egyenlőtlenségeket tekintve – milyen lehetőségeket kínálnak az említett adatállományok.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy a szerzőt – korábban és most is – legalább annyira érdekli a statisztikai adatbázisok kutatási célú hasznosíthatósága, mint az iskolázottsági egyenlőtlenségek alakulása. Jelen írása mindkét vonatkozásban figyelmet keltő,

<sup>1</sup> Az írás a Fényes Elek Társadalomstatisztikai Egyesület (FETE) és a BCE SzTI Társadalomstatisztikai Kutatóközpont (TKK) által szervezett műhelyvitára készült, amely Nagy Péter Tibor *Az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a 18 év alatti népesség a 2011–2016-os időszakban* címmel, az *Educatio* folyóiratban megjelent tanulmányát tárgyalta.

<sup>2</sup> A társadalmi tagolódást a sokdimenziós társadalmi térben való elhelyezkedésként értelmezzük, következőképpen viszonylag tág az a tartomány, amelyben a tagoltságot megfigyelhetjük. Ennek megfelelően az osztályok és rétegek szerinti tagolódás mellett ideértjük a különböző társadalmi-demográfiai csoportosításokat, így többek között a demográfiai életúttól, családszerkezettől kezdve a jövedelmi, iskolai végzettség szerinti tagolódáson keresztül egészen a térségi fejlettség szerinti tagoltsáig.

bár nézetem szerint az első cél különösen fontos, hiszen a népszámlálások és a 2016. évi mikrocenzus hasznosíthatóságát igen demonstratív módon mutatja be az érdeklődő kutatók számára. Sőt, úgy vélem, hogy az írás módszertani része kiváló „apropót” adhat annak a korábbi években megfogalmazott elképzelésnek<sup>3</sup> a felkarolásához, mely szerint a hallgatók és doktoranduszok képzési lehetőségeinek a bővítése érdekében, intézményes kereteket lehetne kialakítani a statisztikai adatállományok kutatási célú hasznosításával.<sup>4</sup> Itt említjük meg, hogy a Fényes Elek Társadalomstatisztikai Egyesület (FETE) – más kutatói közösségek bevonásával – többször is napirendre tűzte a statisztikai adatállományok, ezen belül is a népszámlálások kutatási célú hasznosítását, illetve az ezekhez való hozzáférhetőség kérdéseit (*Harcza 2010*).

Nagy Péter Tibor e tekintetben közvetlen formában hasznosítható javaslatokat fogalmaz meg. Jó lenne, ha az általa felvetett lehetőség a jövőben nem maradna pusztán kívánság, hanem műhelyközi együttműködés keretében valóra válhatna. Az írás első része arról szól, hogy a szerző az elmélyült szociológiai elemzések számára „kezelhetővé tette” a népszámlálások egymástól különálló adatállományait, és ily módon páratlan lehetőséget nyitott az adatállományok legkülönbözőbb célú hasznosítására. Sőt, példák sorával maga hívja fel a potenciális érdeklődők figyelmét a konkrét tematikai elemzések lehetőségeire. Úgy véljük, hogy ennek különleges a jelentősége, hiszen nem szokásos gyakorlat „virtuális tutorként” segíteni azokat, akik nem járatosak a statisztikai adatbázisok kezelésében. A továbbiakban a szerző kettős céljához kapcsolódva külön-külön kitérünk a népszámlálások kutatási célú hasznosíthatóságával, illetve az iskolázottsági egyenlőtlenségek mérésével foglalkozó anyagrészekre. Mindezt vázlatos kritikai értékelésnek is lehet tekinteni.

## Népszámlálási adatállományok kutatási célú hasznosíthatósága

Az alapos módszertani elemeket tartalmazó írás, ezen belül is a benne felvetett hasznosítási javaslatok, továbbgondolásra készítettek, amelyek vázlatos formában a következők. Kíváncsnak tartjuk a szerző azon kezdeményezésének a felkarolását, amely a 2001., a 2011. évi népszámlálás, valamint a 2016. évi mikrocenzus adatállományainak kutatási célú hasznosíthatóságát szolgálja, amelyhez egyébként konkrét módszertani fogózkodókat is adott. Itt említjük meg, hogy a Fényes Elek Társadalomstatisztikai Egyesület (FETE) – amelynek Nagy Péter Tibor is tagja – már a korábbi években is kezdeményezte a statisztikai adatállományok kutatási célú hasznosíthatóságát, és erről szakmai vitákat is kezdeményezett. Továbbá, a BCE Szociológia és Társadalompolitikai Intézet Társadalomstatisztikai Kutatóközpont (BCE SzTI TKK) szakmai programjában felvetette a hallgatók és doktoranduszok kutatásokba való bevonását.

<sup>3</sup> 2016-ban jött létre a BCE Szociológia és Társadalompolitikai Intézet Társadalomstatisztikai Kutatóközpont (BCE SzTI TKK), amelynek egyik célja „hallgatók, doktoranduszok és kutatók bevonása a kutatásokba, részben a rekrutációs bázis kialakítása, részben az oktatási tevékenység támogatása érdekében.

<sup>4</sup> További fontos törekvésként említhető a KSH és a kutatókat képviselő Statisztikai Felhasználói Tanács (SFT) – 2014-ben megfogalmazott – „közös nyilatkozata”, amelynek 2. pontja az alábbiakat tartalmazza: „KSH biztosítja, hogy a Budapesten található kutatószobájában közvetlen azonosításra alkalmatlan mikroadatait az SFT-tagok kutatói, oktatói, PhD-hallgatói kutatói elemzések céljára használhassák. Az SFT-tagok tudomásul veszik, hogy a kutatószoba használatára során az azt igénybe vevők kötelesek betartani a KSH belső – kutatószobára vonatkozó – szabályait.”

Ez utóbbi elképzelés megvalósításához szinte „módszertani segédletként” kínálkozik a szerző írása azzal, hogy – a szociológiai kutatások számára kialakított adatállományokon – konkrét témaköröket is javasol a jövőbeli kutatásokhoz. Úgy véljük, hogy a BCE SzTI TKK – a doktori iskolákkal karöltve, műhelyközi együttműködés keretében – nagyon hasznos és tartalmas precedenst tudna felmutatni a népszámlálások és mikrocenzusok kutatási és oktatási célú hasznosításával. *Ehhez egy nagyobb szabású programot kellene kialakítani*, amelyhez – az adatállományokat hasznosító intézmények mellett – a KSH-t is partnerként kellene bevonni.

### *Kulcselemek a programban*

1. Már az írásról szóló vitát is oly módon kellene felvezetni, hogy ez egyúttal az érdeklődés felkeltetésére irányuljon, majd ezt követően a hallgatók, doktoranduszok, leendő doktoranduszok igényének az összegzésére, kiértékelésére kerülhetne sor. Ehhez párosulna egy felhívás, amely a műhelymunkában való részvétel feltételeit tartalmazná. Az érdeklődők jelentkezése alapján összeállítható egy 2-3 éves szakmai program, konkrét témakörökkel, és megjelölve az érintett kutatók nevét, valamint bemutatva a kutatási koncepcióikat.
2. A hallgatók, doktoranduszok műhelymunkában való részvételét célszerű lenne kreditpontokkal honorálni.
3. Feltétlenül szükség lenne egy tutori rendszer kialakítására, amelynek keretében a kutatást vállalók megfelelő szakmai támogatást kapnának.
4. A kutatásokban részt vevők lehetőséget kapnának arra, hogy az általuk elkészített tanulmány széles körű műhelykonferencián kerüljön megvitatásra.
5. A megfelelő minőségű tanulmányokat célszerű lenne önálló kötetben publikálni, elektronikus formában való elérhetőséggel.
6. Végül a programhoz bizonyos anyagi alapokat is hozzá kellene rendelni, amit OTKA- vagy egyéb forrásokból lehetne biztosítani.

### *Milyen esélye van a kezdeményezés megvalósításának?*

Az esélyek latolgatásakor az egyik szempont az lehet, hogy milyen főbb témakörök kutatására nyújthatnak egyedülálló lehetőséget a népszámlálások, illetve a mikrocenzusok adatállományai, a másik pedig az, hogy e témakörökben – kénytelen-kelletlen – milyen „bevett” empirikus módszereket preferálnak a kutatók, főleg a *mainstream*hez tartozók, amely meghatározó az újonnan pályára lépő szociológus nemzedékek szempontjából, hiszen ebben a szakmai kultúrában szocializálódnak.

A „bevettséget és kénytelenséget” mint korlátozó tényezőt különösen fontosnak tartjuk, mert – a „22-es csapdájához” hasonlóan – ez esetben is egymással szorosan kapcsolódó gyökerek kedvezőtlen kihatásáról van szó. Az egyik „gyökeret” a Statisztikai Hivatalok által végzett népszámlálásokhoz, mikrocenzusokhoz, valamint a több tízezres, tehát valóban nagymintás adatállományokhoz való kutatói hozzáférés korábbi nehézségei jelentik, amelyek – kevés kivételtől eltekintve – automatikusan a kismintás felvételek használata felé sodorta a kutatókat. A „kénytelenségből” később bevett erény lett, amely nem maradt következmények nélkül, ám erre a továbbiakban még kitérünk.

A szerző által példaszerűen felsorolt témakörök többségéről elmondható, hogy azok – többnyire – a társadalmi tagolódás és rétegződés főbb jellemzőinek a feltárásához kínálnak más forrásból nem pótolható információkat. Tömören fogalmazva a makroszociológia és ezzel összefüggésben társadalomstatisztika körébe sorolható kérdéskörök átfogó, a részleteket is kibontó bemutatásához. Ugyanakkor számos apró jelenség kutatására is olyan lehetőség van (ezekre is utal a szerző), amelyre más források alapján legfeljebb részleges információk állnak a rendelkezésre.

Egyik korábbi írásunkban (*Harcza 2015*) korábban már foglalkoztunk a társadalmi tagolódás és rétegződés kutatások szociológián belüli helyzetével, különösen azzal a kérdéskörrel, hogy miért és miként kerültek az utóbbi két évtizedben háttérbe a társadalom szerkezetével és működésével kapcsolatos „nagykérdések”, és ezzel párhuzamosan egy-egy „kisebb/rész” jelenség megfigyelésének előtérbe kerülése. A jelenség okai szerteágazóak, amelyek közül – a téma kapcsán – most csupán azt a tendenciát emelnénk ki, amely a kutatások kismintás vizsgálatokra való túlzott leszűkítésére utal. A kismintás vizsgálatok társadalomkutatáson belüli korlátaira Szelényi Iván is felhívta a figyelmet (Szelényi 2016), és erre vonatkozó tapasztalatait és intelmeit célszerűnek véljük idézni.

„Legfőbb módszerünk a véletlen mintákon alapuló survey-módszer volt, amivel egészen meglepő sikereket értünk el. Ha mintánkat kellő körütekintéssel választottuk ki, viszonylag kevés (néhány száz) válaszadó megkérdezésével is előre tudtuk jelezni akár egy százmilliós népesség választási magatartását is. Ez iszonyatosan nagy teljesítmény, és borzasztó mértékben meg is növelte tudásunkat a társadalmi, politikai és a gazdasági folyamatokról. Ennek ellenére egyetlen árva centivel sem vitt bennünket közelebb az oksági hipotézisek ellenőrzéséhez.” (Szelényi 2016: 121.)

Nos, ilyen – viszonylag kis mintákra alapozott – álsikerektől hemzseg a társadalomkutatás egésze, tehát nem csupán a szociológia. Tény azonban, hogy nem minden survey volt hasztalan bizonyos oksági hipotézisek ellenőrzéséhez, és itt elsősorban a több tízezres nagymintás felvételekre gondolunk, ami többnyire csak a Statisztikai Hivatalokban fordul elő. (Önmagában természetesen a nagyminta sem ad garanciát az oksági összefüggések tesztelésére.) Sajnos ezek a nagymintás társadalomstatisztikai/makroszociológiai felvételek, vagy népszámlálások és mikrocenzusok csak elvéve kapcsolódtak össze célzottabb oksági hipotézisek tesztelésére alkalmas, elmélyültebb szociológiai adatgyűjtésekkel. Úgy véljük, hogy alapvetően csak a makro-, illetve a mikroszociológiai megközelítési módok együttes alkalmazása révén lehet igazán nagy ívű kutatási koncepciókat megvalósítani.

A „kénytelenség és a bevettség” még ma is „nagyúr”, amelyre egyik példaként említhetjük az MTA Szociológia Kutató Intézetének 2016-ban „Társadalmi integráció és rétegződés” témában végzett vizsgálatát, amelynek mintanagysága 3000 fő körüli volt, és ami a szociológiai mainstreamben már viszonylag nagymintának számít. Vitathatatlan, hogy bizonyos kérdések megválaszolására ekkora minta is elégséges, azonban a kérdéskörrel kapcsolatos, számos alapvető társadalmi folyamat hatásának a bemutatásánál komoly korlátok jelentkeznek, sőt adott esetben fennáll a félreértelmezés veszélye (*Harcza 2017*).

Egy ilyen szakmai miliőben fennáll annak a veszélye, hogy a témakörben érintett vezető kutatók sem igazán értik az itt felvetett kezdeményezést, hiszen akár az oktatás (itt elsősorban a szociológiai doktori iskolákra gondolunk), akár a kutatás terén – a kényszerek és lehetőségek hatására – meghatározott gondolkodásmódok, és ezzel kap-

csolatos protokollok alakultak ki, ami egyfajta „tudásgyári” működésre utal. Bizonyos mértékig ezt támasztja alá az előzetes tájékozódás keretében nyert tapasztalatunk is. Ezzel kapcsolatosan csak emlékeztetni szeretnénk a kezdeményezés – itt megfogalmazott – első elemére, amely a következő volt: „Már az írásról szóló vitát is oly módon kellene felvezetni, hogy ez egyúttal az érdeklődés felkeltésére irányuljon, majd ezt követően a hallgatók, doktoranduszok, leendő doktoranduszok igényének az összegzésére, kiértékelésére kerülhetne sor.” Nos, a vita előkészítése során két fővárosi szociológia doktori iskolát is megkerestünk abból a célból, hogy képviselőik fejtsek ki az álláspontjukat a felvetés kapcsán. Az egyik helyről azt a választ kaptuk, hogy az illető „nem látja, hogy milyen szerepe lehetne a kezdeményezéssel kapcsolatos vitában”. Ugyanakkor felajánlotta, ha a szerző (Nagy Péter Tibor) konkrét témakörök kutatására tesz javaslatot, akkor azt kirakják a doktori iskola megfelelő hirdetési blokkjába. Az illető egyértelművé tette, hogy a „nem hagyományos” kutatási módszer, illetve ezzel kapcsolatos kezdeményezés nem fér bele a kialakult protokollba. Úgy véljük, hogy e példa is a szakmai viszonyok rugalmatlanságára utal.

### Az iskolázottsági egyenlőtlenségek mérése

Úgy vélem, hogy az időszakai, beleértve a legutóbbi időszakra vonatkozó trendek bemutatása bizonyos fokig korlátozott, ha nem ágyazzuk be a társadalomtörténeti előzményekbe, tehát ha nem vázoljuk fel a „honnan hová” vezető út főbb jellemzőit. Hasznos lett volna tehát, ha a szerző egy hosszabb időszak keretein belül értelmezte volna a 2011–2016 közötti időszak változásait.

Ennek bizonyos fokig a szerző is tudatában van, mert leszögezi: „A 2011-es és 2016-os iskolázottság közötti távolság persze csak csekély mértékben engedi meg következtetések levonását a 2011 és 2016 közötti oktatásügyi folyamatokra nézve.” (NAGY 2017: 542.) E megállapításához csupán azt szeretnénk hozzáfűzni, hogy időbeli viszonyítási alapok nélküli értékelés ily módon „féloldalas”, ám a nagyobb baj az, hogy később a szöveg önálló életet él, és ezek a korlátok már feloldódnak az olvasó tudatában, következtésképpen értelmezési zavarokhoz vezethet. A szerző ugyan megemlíti, hogy az *Educatio* következő számában majd a 2001. évi adatokat is bemutatják, azonban szerencsésebb lett volna, ha ezek az idősorok egy helyen, egymásra vetítve kerültek volna bemutatásra és értékelésre.

A szerző e problémát – igen jó megoldásként – a kohorsz elemzés révén próbálja mérésélni, oly módon, hogy „személysoros” formában kezeli a rendelkezésre álló adatokat. Ennek megfelelően a 2011-es adatállományból „kivág” egy-egy kohorszot, megnézi iskolázottsági adatait, majd összehasonlítja ugyanezen korcsoportok 2016. évi adataival, és értelmezi az elmozdulásokat. A választott módszert a szerző kutatási célja határozza meg, amelyet az alábbiakban foglalt össze:

„Most azt kívánjuk bemutatni, hogy ellentétben a sokféleképpen értelmezhető és mindenekelőtt a tanügyigazgatásnak alávett *iskolai* adatszolgáltatással a lakossági adatszolgáltatáson alapuló *iskolázottsági* egyenlőtlenségek *változása* még két, viszonylag közeli időpont esetén is érdemben tükrözi az adott időszak folyamatait. A 2011-es és 2016-os állapotot *azért* hasonlítjuk össze, hogy ebbe a kettős kormányzati ciklusba eső 5 esztendő munkaerő-politikájának, társadalompolitikájának, oktatáspolitikájának, fejlesztés politikájának hatását mérjük.” (I. m. 544.)

A szerző szándéka kapcsán kérdésként fogalmazzuk meg, hogy vajon lehet-e kellő alapossággal értelmezni egy adott időszakot (jelen esetben a 2011–2016. közöttit) az előző időszak érdemi kritikai értékelése nélkül? Tömör válaszuk az, hogy nagyon erős korlátok között. Miért? Elsősorban azért, mert számos társadalmi jelenség – így az oktatási folyamat is – „útfüggő”, ami azt jelenti, hogy az egyes korszakok magukkal cipelik a korábbi időszak „hordalékait”, következésképpen *célszerű kísérletet tenni az örökölt helyzet kezelésével kapcsolatos lépések elkülönítésére az új korszak „önjáró” kezdeményezéseitől.* A tisztánlátás érdekében mindkettő külön-külön kritikai értékelést érdemel.

### *Megjegyzések a szerző következtetéseéhez*

A szerző sok munkával viszonylag kevés következtetést tudott levonni az iskolázottsági egyenlőtlenségek 2011–2016 közötti alakulására vonatkozóan, ám feltételezem, hogy a kutatás jelenlegi fázisában nem is ez volt a célja. Úgy vélem, hogy a jelenlegi következtetések még nem igazán relevánsak „a kettős kormányzati ciklusba eső 5 esztendő munkaerő-politikájának, társadalompolitikájának, oktatáspolitikájának, fejlesztéspolitikájának, illetve ezek hatásának mérésére”.

Maradjunk azonban most csupán az oktatáspolitikai hatások megjelenítésénél, amellyel kapcsolatosan a szerző az alábbi megállapítást teszi: *„Mégis ezekből az adatokból az tükröződik, hogy az öt év folyamatai azt eredményezték, hogy a szülő iskolázottsági és területi hátrányok ezekben az alsó évfolyamokban növekedtek.”* (I. m. 554.)

A szerző öt pontban foglalja össze az általa vélt hátrányok újratrémelődését. Ezek közül valójában csak három esetben lehet kedvezőtlen tendenciákat megfigyelni. E három esetben is alapvetően a társadalmi tagolódásban bekövetkezett strukturális hatások (beleértve a demográfiai jellegűeket) jelennek meg, és kevésbé az oktatáspolitikáé, amit a konkrét állításokhoz fűzött kommentekben jelzünk.

a) *„A csecsemők szüleinek iskolai végzettsége 2011 óta érzékelhetően lefelé tolódott el.”* E megállapítást a tények nem támasztják alá, az árnyalt helyzetet pedig csak többféle megközelítés együttes figyelembevételével lehet felvázolni. Egyrészt már a 2000-es évek eleje óta megfigyelhető, hogy a születések számának a növekedése csak az alacsonyabb iskolai végzettségű csoportokban figyelhető meg (*Harcsa–Monostori 2018*). Ez önmagában azt eredményezi, hogy a csecsemők körében növekszik az alacsony iskolai végzettségű anyák hányada. (Feltehető az is, hogy közöttük növekvő hányadot képviselnek a roma családok.)

Tény ugyanakkor, hogy ha az élveszületéseket az anya iskolai végzettsége szerint nézzük, akkor 2011 és 2016 között nem történt érdemi változás. Kérdés, hogy miért, hiszen az alacsony végzettségű anyák részaránya – az iskolarendszer folyamatos kiterjesztése következtében – a gyermekes családokon belül fokozatosan csökken, és ezzel párhuzamosan növekszik a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyáké. A strukturális változás önmagában „lefelé nyomja” a gyermeket szülő, alacsony státusú anyák hányadát. A magyarázatot az adja meg, hogy – mint említettük – a legfeljebb 8 általánossal rendelkezők körében folyamatosan növekszik az átlagos gyermekszám, amely kompenzálni tudja a strukturális hatások által gerjesztett deficitet.



További torzítást okozhat az a körülmény is, hogy egyre növekszik a külföldön született, tehát a kivándorló szülőktől származó gyermekek száma, akik zömében a középrétegekhez tartoznak. Ők értelemszerűen nem jelennek meg a népszámlálási adatokban.

*Azt lehet tehát mondani, hogy a 2000-es évek eleje óta született gyermekek szüleinek az iskolai végzettségét nem a 2011 és 2016 közötti oktatási folyamatok határozták meg. A szerző által érzékelt jelenség alapvetően demográfiai következmény, amelyhez nincs köze az oktatáspolitikának.*

**1. táblázat:** Élveszületések az anya iskolai végzettsége szerint (%)

|                          | 2001 | 2011 | 2016 |
|--------------------------|------|------|------|
| Általános iskola         | 28   | 20   | 21   |
| Szaktanácsos, szakiskola | 24   | 14   | 12   |
| Érettségi                | 32   | 31   | 32   |
| Felsőfok                 | 16   | 34   | 33   |
| Ismeretlen               | 0    | 1    | 2    |
| Összesen                 | 100  | 100  | 100  |

(Forrás: *Demográfiai Évkönyvek*)

**2. táblázat:** Gyermekes családok az anya iskolai végzettsége szerint (%)

| Az anya iskolai végzettsége | 2001  | 2011  | 2016  |
|-----------------------------|-------|-------|-------|
| Általános iskola            | 18,5  | 13,0  | 10,7  |
| Szaktanácsos, szakiskola    | 27,2  | 24,8  | 20,9  |
| Érettségi                   | 34,5  | 34,6  | 35,0  |
| Felsőfok                    | 19,8  | 27,6  | 33,4  |
| Összesen                    | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

(Forrás: népszámlások és a 2016. évi mikrocenzus, saját számítás alapján)

b) „Az általános iskolai előrehaladásnál a nyolc osztálynál kevesebbet végzett szülők gyermekei az átlaghoz képest 2011-ben 3,6-szeres hátrányban vannak, ez a hátrány 2016-ra 4,3-szeresre nő. A nyolc osztályt végzett családfők gyermekeinek a hátránya változatlan marad, az ennél iskolázottabbaké javul kissé.”

Itt valójában az underclass<sup>5</sup> helyzetének a további romlását lehet megfigyelni, nevezetesen egyre szűkül a 8 osztályt el nem végzők köre, amely azt is jelenti, hogy e rétegekben egyre töményebben jelenik meg a szegénység és a társadalmi leszakadás. Ezt is egy rövid távon visszafordíthatatlan strukturális hatásnak tekinthetjük. Természetesen ez nem ad felmentést az aktuális kormányzatnak arra, hogy a jelenséget figyelmen kívül hagyja.

<sup>5</sup> A fogalmat Szelényi Iván honosította meg a hazai szociológiában.

c) „Az általános iskolai előrehaladásnál a hátrányos helyzetű települések lakosai 2016-ban 1,1-szer nagyobb hátrányban vannak, mint 2011-ben.”

Az említett underclasshoz tartozók egyre növekvő hányada éppen a hátrányos helyzetű településeken tömörül, tehát itt is alapvetően strukturális hatásról van szó, hiszen az általános iskola 4–5. osztályába járó gyerekek szüleinek az iskolai végzettségét nem az utóbbi évek oktatáspolitikája határozta meg.

Itt érdemes megemlíteni azokat a kutatásokat, amelyek a nemzedéki újratermelődés anomáliáinak a vizsgálata során éppen a hátrányos helyzetű kistérségekben mutatták ki a végzetes, peremre sodródás folyamatát és következményeit (Gazsó–Laki–Pitti 2008). Arra a megállapításra jutottak, hogy – az adott viszonyok között – szinte törvényszerűen alakulnak ki az egymásra halmozódó, kedvezőtlen strukturális folyamatok.

Alapvető gond tehát, hogy az írás nem ad kellő empirikus bizonyítékot arra vonatkozóan, hogy a szerző által mért romlási tendenciákban mekkora szerepet játszottak a múltban gyökerező, és azóta önjáróvá váló folyamatok, és mekkorát az utóbbi néhány év oktatáspolitikája. A sokdimenziós társadalmi térben formálódó, tartósan kedvezőtlen folyamatok ugyanis hosszabb távon képesek megalapozni a „rossz körök” újratermelődését. Következésképpen ezek hatása jóval nagyobb annál, mintsem egyetlen alrendszer, jelen esetben az oktatási rendszer ezen érdemben tudna segíteni. A bajok gyökerei sokfelé vezetnek, ezért azok kezelése is csak sok irányból vezethet kellő eredményre. A rendszerből egyetlen elem legfeljebb időlegesen tud „kilógni”, azaz csak rövid időre tudja relatíve függetleníteni magát a teljes rendszertől.

Miután a szerző a 2001. évi népszámlálási adatainak feldolgozásával folytatja a kutatást, ezért a közeljövőben összeáll az idősor, amely alapján valóban releváns következtetéseket lehet majd levonni az iskolai egyenlőtlenségek alakulására vonatkozóan, továbbá arra vonatkozóan is, hogy a – hosszabb távon – folyamatosan újratermelődő egyenlőtlenségek alakulásához milyen mértékben járult hozzá a jelenlegi politikai kurzus 2011–2016 között folytatott iskolapolitikája. A reménybeli új eredményeket a közlés előtt célszerű lenne szélesebb szakmai körben megvitatni, már csak azért is, mert a közvetlen formában megjelenő kölcsönös visszajelzéseknek komoly megtermékenyítő hatásuk lehet.

## IRODALOM

- GAZSÓ F., LAKI L. & PITTI Z. (2008) Társadalmi zárványok. Budapest, MTA Politikai Tudományok Intézete.
- HARCSA I. (2010) Műhelykonferencia az adminisztratív adatállományok statisztikai célú hasznosításáról – különös tekintettel a népszámlálásra. *Statisztikai Szemle*, Vol. 88. No. 5. pp. 550–552.
- HARCSA I. (2015) Úton „egy kellően komplex és átgondolt, empirikusan is megalapozott társadalomkép felé”. Gondolatok Éber Márk: *Megkülönböztetett különbségek* című művének főbb következtetései kapcsán. *Replika*, Vol. 25. No. 92–93. pp. 231–245.
- HARCSA I. (2018) Gondolatok az adminisztratív adatforrások statisztikai célú hasznosíthatóságáról. Kézirat.

- HARCSA I. & MONOSTORI J. (2018) A háztartásszerkezet és az iskolai végzettség összefüggései. In: KOLOSI T. & TÓTH, I. Gy. (szerk.) *Társadalmi Ríport 2018*. Budapest: TÁRKI, pp. 109–124.
- NAGY P. T. (2017) Az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a 18 év alatti népesség a 2011–2016-os időszakban. *Educatio*, Vol. 26. No. 4. pp. 540–556.
- SZELÉNYI I. (2016) A szociológia hármas válsága. *socio.hu*, Vol. 6. No. 1. pp. 118–126. Interneten: [http://socio.hu/uploads/files/2016\\_1/szelenyi.pdf](http://socio.hu/uploads/files/2016_1/szelenyi.pdf).

## TÁRSADALMI BIZALOM ÉS SZOLIDARITÁS

Számunk tanulmányai a bizalom jelenségét járják körül. A Valóság rovat e témához készült interjújában a társadalomban megjelenő szolidaritásról és bizalomról beszélgettünk. Beszélgetőtársunk Utasi Ágnes szociológus, professzor, az MTA doktora, aki számos kutatásában vizsgálta a társadalmi rétegződés, az életstílusok, a társas kapcsolatok, közösségek és az életminőség kérdéskörét, melyek kapcsán mélyrehatóan elemezte a magyar társadalom bizalom- és szolidaritáshálóját is. Beszélgetésünkben kitérünk a mikro- és makrotársadalmi bizalom történeti alakulására, a jelenlegi magyar helyzetre, a bizalmi egyenlőtlenség vetületeire és alakulására, valamint a társadalmi bizalmat és szolidaritást leginkább meghatározó tényezőkre.

### Beszélgetés Utasi Ágnes szociológussal

*Educatio (a továbbiakban E): Először is kezdjük azzal, hogy a bizalom kapcsán milyen kutatásokat végeztél az eddigi munkásságod során?*

Utasi Ágnes (a továbbiakban UÁ): Az első nagyobb kutatásomban a kulturális rétegegyenlőtlenségeket, az életstílusokat vizsgáltam. Ez a kutatás a '80-as években bizonyította, hogy noha viszonylag kicsi volt a vagyoni, jövedelmi egyenlőtlenség, más dimenziókban azért ugyanúgy léteztek a rétegek közötti egyenlőtlenségek. Akkor is létezett a társadalomnak az a rétege, amelyik jómódban élt, amelyik másokhoz képest nagy lehetőségekkel rendelkezett, és amelyik – mivel forrásereősnek érezte magát – jobban is bízott másokban és önmagában. Másrészt ott voltak a lemaradók, forráshiányosak, szükségét szenvedők. Ők többnyire csak a hozzájuk hasonlókkal összefogva, azok segítségével bízhattak. A különböző rétegek tagjai akkor is jobbra rétegenként elkülönültek, rétegen, körön belül barátkoztak, hasonlóképpen szervezték életüket, hasonló preferenciák jellemezték fogyasztásukat és életaktivitásaikat. Ez a kutatás jelentős tapasztalatot jelentett számomra. Meggyőződött az egyenlőtlenségek létrejöttéről, működéséről, állandó újratermelődéséről, többdimenziós jellegéről. Arról, hogy egyenlőtlenség mindig lesz, megszüntetni nem lehet, de a szélsőséges egyenlőtlenségeket segítségnyújtással, szolidaritással szükséges folyamatosan csökkenteni.

Később az *emberi kapcsolatok és az életminőség* vizsgálatain során a kutatások fókuszába került a kapcsolatok különbözősége és a bizalom kérdése. Világossá vált számomra, hogy a mikrotársadalomban leginkább azok körében épül az a virtuális kötőelem, amit bizalomnak nevezhetünk, akik jól ismerik egymást, elsődlegesen azok között, akik a nukleáris közösség, a családi közösség tagjai. Azt is tapasztaltuk, hogy az embereket körülvevő

erős kapcsolatok köre, a bizalmi kör az életfeltételek változásával, a városiasodással egyre zsugorodott, egyre kisebb lett. Erre a változásra a teoretikus választ Fukuyama adta meg számomra, aki válaszolt arra az önmaga által feltett kérdésre, hogy mi is történt velünk, mi idézte elő a modern társadalmak közösségeiben a „nagy szétbomlást”? Szerinte a fejlett civilizáció országaiban megszűnt vagy legalábbis csökkent a bizalom, növekedett a bűnözés, meggyengült a család, és a gazdagodás ellenére a másik póluson növekedett a szegénység.

A rendszerváltás után Magyarországon is hasonló tendenciák játszódtak le a szemünk előtt. Ezeket a tendenciákat próbáltuk vizsgálni az *emberi kapcsolatok és a társadalmi integráció* kutatása során. Az egyéneket körülvevő közvetlen kapcsolatokban, a mikrotársadalom közösségeiben az együttműködés alapfeltétele a bizalom és a szolidaritás. A makrotársadalomban a rétegek között a társadalmi integrációt csak az egyenlőtlenségek elfogadható mértékével lehet biztosítani, megőrizni. Ez utóbbit az államilag szervezett, intézményes szolidaritásnak kell biztosítania. Csak a központilag, intézményesen szervezett szolidaritás biztosíthatja, hogy ne legyen elviselhetetlenül nagy az egyenlőtlenség a társadalom rétegei között.

*E: Mit mutatnak a kutatások, mennyiben függ össze az egyenlőtlenség mértéke és a bizalom szintje?*

UÁ: A rendszerváltás után, az új kapitalizmus megjelenésével rövid időn belül növekedett a vagyoni egyenlőtlenség Magyarországon. A '80-as években például még három és félszeres volt a legfelső és a legalsó jövedelmi decilis közötti különbség, ami a '90-es évek elejére már hét és félszeresre emelkedett. Míg a '80-as évekig relatíve visszafogott, a második gazdaság segítségével megvalósuló vagyongyűjtés történhetett, addig a '90-es évektől a privatizáció hatására már megindult a vagyon akkumulálása, és mind nagyobb lett az egyének és társadalmi rétegek közötti vagyoni különbség. Az egyenlőtlenségeket fokozta az is, hogy a gazdasági struktúraváltást követően sokan kiestek a munkaerőpiacról, ami a gazdagodók mellett a másik póluson jelentősen növelte a szegények, a vesztesek rétegét. Nyilvánvaló, hogy ezen tendenciákkal párhuzamosan egyre inkább csökkent az egymással szolidáris, segítséget nyújtó/nyújtani képes, forráserős bizalmasok száma, zsugorodott a bizalom köre. Vagyis a fokozódó egyenlőtlenség mögött részben az állt, hogy a társadalmi változások hatására csökkent az egyének közötti bizalom és szolidaritás, de csökkent a makrotársadalmi állami intézményes bizalom és szolidaritás is.

*E: Összességében mit mondanál, mi jellemezte a mikro-, illetve makrotársadalmi bizalmat Magyarországon a '90-es évek előtti időszakban?*

UÁ: A '90-es évek előtti időszakban a bizalom- és szolidaritáshálóok működése szempontjából több szakaszt találunk, és ellentmondásos folyamatok játszódtak le. A tradicionális falusi közösségek maradványai még hosszan megvoltak – talán még most is léteznek helyenként –, ahol közvetlenül ismerték egymást az emberek. Itt részben még hagyományos közösségekben történt a munka, elsősorban családi munkamegosztással, főleg a mezőgazdaságban, háztájiban. Szomszédsági, munkatársi közösségeket létrehozva sokan kalákában építették házaikat, reciprocitással. Mindez domináns pozitív hatást gyakorolt a bizalomra is. Alapvetően érdekmotivált együttműködések voltak ezek, de a bizalom alapján szerveződtek, elnyújtott reciprocitással lényegében kölcsönözték és visszakapták egymástól a segítséget. Nagyon fontos feltétele volt itt a bizalomnak, hogy

ismerték azt, akiben megbíztak, akit bevettek az ilyen funkcionálisan alakuló bizalmi körbe. Az erős, bizalmas kapcsolatok elsősorban vérségi közösségből, területi-szomszédsági közösségből adódtak, ugyanakkor ezek ebben az időben funkcionálisan kiegészültek. Ez már nem tradicionális bizalomalapú közösség és társadalom volt, inkább érdekszempontú, instrumentális együttműködéssel alakuló, vagyis nem olyan, amelyben a családhoz hasonló mértékben bízni tudtak volna az emberek. Az érdekek, főleg a gazdasági érdek által kikényszerített együttműködést itt az ismertségen, megismertségen alapuló bizalom hozta létre. Ilyenek voltak a második gazdasági együttműködések, vagy a vállalati gazdasági munkaközösségek működése. A szomszédok összefogásával megvalósuló együttműködésnek is feltétele volt a mikrotársadalmi bizalom. Amikor azután felgyorsult az urbanizáció, az emberek egyre inkább elhagyták mikroközösségeiket. Ennek hatására a kapcsolathálóokban szűkült a régi ismeretségen alapuló erős, bizalmas kapcsolatok aránya.

*E: Mi változott a '90-es években?*

UÁ: Ha az új kapitalizmus teremtette új körülmények között vizsgáljuk meg a társadalmi szolidaritás két lehetséges forrását, oldalát, vagyis az egyének, kisközösségek közötti mikrotársadalmi és az államilag szervezett intézményes szolidaritást, akkor az utóbbi kapcsán azt látjuk, hogy csökkentek a korábban könnyebben elérhető intézményes szolidaritás keretei, tartalékai, holott a változások miatt többen szorultak volna támogatásra. Az állami források redukálódása pedig csökkentette az állam iránti bizalmat is. Ugyanakkor szerencsére megmaradt a mikrotársadalmi bizalom és szolidaritás, főleg a családban, ahol mind a mai napig meglehetősen erős a bizalmi és szolidaritásháló. Az állami segítségnyújtás vagy a munkaerőpiac teréről kiszoruló családtagok nagy része is csak a családhoz tudott fordulni támogatásért, segítségért. A családon belüli bizalom és szolidaritás az együtt élő családtagok között mind a mai napig relatíve jól működik Magyarországon.

*E: A családok jövedelemforrásainak csökkenésével, a munkanélküliség fokozódó megjelenésével csökkent a segítséget nyújtani képes családtagok, ismerősök száma. Mi történt az állami gondoskodással?*

UÁ: A „győztesek” táborában és a politikai elitben elterjedt közvélekedés volt a rendszerváltást követően, hogy mindenki gondoskodjék magáról, ne várja az „állam bácsi” segítségét, vagyis mindenki lássa el önmagát, ne várjon az állami és intézményes támogatásra. Mélyszélesen igazságtalannak érzem ezt a máig is élő személetet. Ez az érv ugyanis nem veszi figyelembe, hogy a rendszerváltás előtt a jövedelmek rendkívül alacsonyak voltak, mert annak jelentős arányát visszatartották a központi újraelosztásra. A rendszerváltás után még a munkanélkülieket, betegeket is gyakran megbélyegezték, mondván, hogy munka nélkül várják az államtól a segítséget. Pedig mindenki tudhatta, hogy a többség a rendszerváltást megelőzően nem volt képes tartalékot képezni. A rendszerváltás után pedig a nyertesek számára fillérekekért eladták a közösség korábbi munkájából, pénzéből létrehozott vagyoni javakat. A magánosítással, privatizációval végül olyan változások történtek, amelyek hatására a központi újraelosztás céljára s a szükséges intézményes szolidaritásra, a rászorulóknak megsegítésére sem maradt kellő tartalék az állam zsebében.

*E: Említetted, hogy a családon belüli bizalom és szolidaritás jelenleg is relatíve jól működik Magyarországon. Mit értesz ez alatt?*

UÁ: Kétségtelen, hogy a család – Fukuyama elméletét követve – a nagyipari fejlődéssel, az új kapitalizmus térhódításával nálunk is átalakult, szétesett. A család bázisát, a bizalom és szolidaritás körét ma már gyakran csak az egyik szülő és gyermekeinek kapcsolata jelenti. A tágabb rokonokkal történő kapcsolattartás alkalmi csökkentek, ami e körön belül a bizalmat és a szolidaritást is redukálta. Ma már a távolabbi rokonokkal többnyire csak akkor működik a bizalmi kör, ha valamilyen gazdasági érdekegyütműködés, rokon-családi vállalkozás motiválja azt. Itt az egyébként elvárható családon belüli egyirányú segítségnyújtás helyett inkább a kölcsönös reciprocitás tartja életben a rokoni, esetleg szomszédsági bizalmi kört. Minél távolabbi rokonokról, ismerősökről van szó, annál kevésbé működik a bizalom. Összességében azonban a vizsgálatok tapasztalata szerint a bizalom Magyarországon a mikrotársadalomban, a családi-rokoni kis közösségekben nem olyan mértékben csökkent, amilyen mértékben ilyen nagy változások után megtörténhetett volna.

Ma már a mikrotársadalmi bizalom a korábitól eltérő, átalakították a gazdasági-társadalmi változások. Míg a családon belüli bizalom és a szolidaritás többnyire ma is erős, addig meglepetésre a család legkisebb egységében, a párkapcsolatokban redukálódott. Létrejöttét, stabilizálódását nagymértékben fékezi, gátolja a bizalomhiány. A párkapcsolatokban laza lett az összetartó erő, hatására csökkent a párkapcsolatban élők aránya, egyre lazábbak ezek a kapcsolatok, és rövidebb együttélés után felbomlanak. Eredményeként mind több az egyszemélyes háztartás, a többször partnert váltók aránya. Ez a bizalom csökkenésének oka és egyszersmind következménye is. Ez a bizalomcsökkenés véleményem szerint nagymértékben összefügg a morál átalakulásával, és bizonyos szempontból a fokozott torz individualizálódással és gazdagodással. A párok ma szabadabban váltanak, mert képesek az anyagi kényszerfüggőséget megszüntetni a kapcsolatokban, el tudják látni magukat egyedül is, s nem kell tartaniuk a környezet negatív megítélésétől sem. További oka lehet a párkapcsolati bizalom- és szolidaritáshiánynak, hogy kialakult egyfajta emancipáció a férfiak és a nők között. Ennek egyik előidézője az, hogy a nők nagyobb aránya került be a munkaerőpiacra, s ezzel gazdaságilag önálló lett. Amennyiben nem megfelelő egy partnerkapcsolat, akkor mind a férfiak, mind a nők könnyebben kilépnek belőle.

Az emancipáció másik oldala az, hogy toleránsabb lett a társadalom, és engedélyezi a házasság előtti szexuális kapcsolatot, együttélést, együttlakást. A bizalomhiányos, rövid ismeretséget követően létrejött párkapcsolati együttélésekből, próbaházasságából objektíve nemcsak az erős bizalom hiányzik, de a szolidaritástartalma is gyenge. A korábbi társadalmakban, falusi közösségekben ismerték a leendő partner szüleit, rokonait, így alapvetően több információ alapján tudták stabilizálni a házasságokat. Most nincsenek kényszerítő erők sem morálisan, sem gazdaságilag, és a megismerkedést követően nagyon gyorsan létrejön a kapcsolat, együttélés anélkül, hogy kialakulna vagy megerősödne a bizalom. Az így létrejött párkapcsolat sok esetben néhány évig vagy még rövidebb ideig tart, melyet aztán újabb és újabb partnerkapcsolati próbálkozás követ, majd két-három vagy akár több ilyen együttélés után sokan a harmincas éveik közepére, negyvenes éveik elejére szinglik maradnak, egyedül élők, egyedülállók lesznek. A folyamatosan fluktuáló párkapcsolatok tulajdonképpen a morális értékváltozásnak, a társadalmi toleranciának,

az emancipációnak, valamint a partnerek közötti gazdasági függetlenségnek köszönhetően alakultak ki.

*E: Valóban érdekes kettősség, hogy erős mikrotársadalmi bizalomról beszélsz, miközben a legszűkebb, legszorosabb kapcsolatrendszernek mondható párkapcsolatnál éppenhogy csökken a bizalom. Ez vajon azt is jelenti, hogy az erős mikrotársadalmi bizalom tulajdonképpen a felmenő ági családi kapcsolatokra korlátozódik?*

UÁ: Véleményem szerint valóban a felmenő, legtöbbször szülők, egyik szülő vagy esetenként nagyszülő és gyerek, gyerekek között a legerősebb a bizalom és szolidaritás. Ennek a kapcsolatnak az összetétele, tartalma persze a felnevelkedés ideje alatt változhat. Tapasztalható azonban, hogy sok a válás, sok az egyedülálló, gyermekét egyedül nevelő szülő. Ilyenkor nem feltétlenül csökken a szülő és gyermek közötti bizalom és szolidaritás. Néha hasonló esetben még erősebb, esetenként túlzottan is erős lesz a bizalmi és szolidaritáskötél az egyedüli szülő és a vele élő gyerek között, miközben a másik szülővel szükségképpen gyengül a kötélek, vele kevésbé alakulhat erős bizalmi és szolidaritáskapcsolat. Persze ennek fordítottja sem lehetetlen.

*E: Említetted korábban, hogy már a '80-as években is kimutatható volt, hogy a különböző társadalmi rétegekben különböző szintű a bizalom. A '90-es években általad említett törés után, a rendszerváltás, rendszerváltozás után miként változtak ezek a különbségek? Összességében minden társadalmi rétegben ugyanúgy csökkent, vagy voltak ebben eltérések?*

UÁ: A közösségek létrejöttének és működésének vizsgálatával megismertük az eltérő társadalmi rétegekre jellemző különbségeket. Egy meghatározott közösségbe döntően azok szerveződnek, akik társadalmi-műveltségi környezetüket tekintve hasonlóak, egyazon társadalmi körbe tartozónak érzik magukat, vagy valamilyen más hasonlóság kapcsolja össze őket. Fontos, hogy az egyén azt érezze, hogy a közösségben a többiek is hozzá hasonlóak. A közösség tagjai között megvan az ismeretség olyan szintje, aminek alapján kialakulhat a bizalom, s ez meghatároz egyfajta elkülönülést, rétegződést, közösségi együttműködést. Közismert, hogy a hasonlóak hasonlókkal barátkoznak, azonos körből házasodnak. Az évekkel ezelőtt végzett közösségi kapcsolatok működését kutató vizsgálatunk meggyőzőtt arról, hogy az emberek csaknem 80 százalékának van olyan baráti kapcsolata, magántársasága, amelynek tagjaival jól érzi magát, rendszeresen közösen szórakoznak, megtárgyalják a legújabb híreket vagy egyszerűen csak leállnak beszélgetni, eszmét cserélni. Ezen magántársasági kapcsolatok túlnyomó többségében a tagok – legalábbis valamilyen szempontból – hasonlóak: hasonló státuszúak, iskolai végzettségűek, hasonló munkaterületen dolgoznak, azonos területen, településen laknak. Akiknek családon és magántársaságon kívül valamilyen civil közösségük van – ilyen közösségi köteleket vizsgálatunkban csak az emberek egyötödénél tapasztaltunk –, esetükben is az adott civil közösségeken belül a többség hasonló státuszú vagy iskolai végzettségű volt. Vagyis itt is megtalálható volt a bizalom kiépülésének, elmélyülésének hasonlóságából, ismeretségből eredő alapfeltétele. Világos, hogy a bizalom mentén szerveződnek a társasági kapcsolatok, és a bizalom mentén rendeződik, differenciálódik a társadalom is. A rétegegyenlőtlenségek mögött tehát ott vannak a kapcsolati egyenlőtlenségek és a kapcsolatokon keresztül elérhető bizalmi és szolidaritáskörök, egyenlőtlenségek is.



*E: Az utóbbi időben növekedtek ezek a bizalmi egyenlőtlenségek?*

UÁ: Néhány kutatás azt jelzi, hogy igen. Persze ennek nagyon sok oka van, s a kétségkívül fokozódó vagyoni egyenlőtlenség bizalmi köröket átrajzoló, s ezáltal egyenlőtlenségeket növelő hatása mellett lehet egyéni, szubjektív oka is. Tudjuk, hogy rendszerint azokkal barátkozunk szívesen, akik valamilyen szempontból hozzánk hasonlóak. Ez nemcsak azért van így, mert a kedvező helyzetű rétegekbe tartozók kizárják az alacsonyabb státuszúakat, a velük történő barátkozást, közösséget, s vele a bizalmat és szolidaritást is, hanem azért is, mert azok sem akarnak „felfelé” barátkozni, akik alacsonyabb státuszúnak, s ezáltal „kevesebbnek” érzik magukat. Úgy gondolom, hogy a szubjektív életminőség-kutatások választ adtak erre a sajátos jelenségre. Az emberek általában a hozzájuk hasonló életfeltételekkel rendelkezőkhöz mint referenciacsoportokhoz képest helyezik el önmagukat a társadalomban. Magyarországon olyan nagy társadalmi-strukturális átrendeződés ment végbe az utóbbi évtizedekben – sokan kerültek korábbi helyzetükhöz képest nagyon előnyös, mások nagyon hátrányos helyzetbe –, hogy szembetűnővé váltak a környezetben élő nyertesek és vesztesek közötti különbségek. Az egyének korábbi környezetében található referenciacsoportok gazdagodása, sikere mellett – még ha az egyén helyzete stabil is maradt – szubjektíve vesztesnek érzi magát. Vagyis a felemelkedő győztesek kivételével szubjektíve mindenki lemaradónak érezheti magát. Ez a társadalmi átrendeződés, mozgás átrajzolta, megváltoztatta a korábbi bizalmi köröket. A társadalmi rétegek közül mindig a leginkább jómódúak, forrásérősek érzik a legnagyobb önbizalmat, s vele a mások iránti bizalmat is, míg velük szemben az önmagukat vesztesnek vagy szegénynek érzők másokkal szemben bizalmatlanabbak. A kutatás azt is jelzete, hogy a legelesettebbek, legkiszolgáltatottabbak gyakran kényszerbizalommal tekintenek a jómódúakra.

Magyarországon sokan érzik úgy, hogy növekedett a jövedelmi egyenlőtlenség, s vele együtt a rétegek közötti bizalmatlanság, bizalomhiány is a társadalomban. Nemrég egy Tárki-vizsgálatban, Kolosi Tamás és Tóth István arra a következtetésre jutott, hogy a magyarok nagyobbban érzékelik a rétegek közötti jövedelmi egyenlőtlenséget a társadalomban, mint amekkora az valójában, illetve mint amekkora az összehasonlításul vizsgált országokban. Kétségtelenül ez szubjektív érzés is lehet, és a tényen nem változtat az, hogy a nemzetközi kutatások szerint Nyugat-Európa országainak többségében valójában nagyobbak a társadalomban a jövedelmi egyenlőtlenségek. Magyarországon az elmúlt évtizedek változásai gyorsan játszódtak le az emberek szeme előtt, jól érzékelhetők a különbségek, egyenlőtlenségek. A gazdagabb nyugati országokban már korábban adaptálódtak, hozzászoktak, „hozzáedződtek” az egyének, csoportok, rétegek a különbségekhez, egyenlőtlenségekhez. Nálunk ez nem történt meg, és nem is történhetett meg. Különösen azért nem, mert a rendszerváltozáskor követendőnek, elérendőnek tekintett, megcélzott gazdagabb nyugati társadalmak és Magyarország jövedelmi viszonyai, életfeltételei közötti távolság mind a mai napig inkább növekedett, mint csökkent. A vagyoni-jövedelmi egyenlőtlenség érzékelése tehát – függetlenül az objektív adatok jelzésétől – szubjektíve rendkívül nagy maradt.

*E: Ebben szerepet játszhat az is, hogy valaki el akarja érni azt a magasabb szinten lévő referenciacsoportot, amelyhez tartozni szeretne, de bármit is tesz, egyszerűen nem tud oda bekerülni, nem tud feljebb jutni. Vagyis nem lehet ebben az is, hogy az emberek inkább azt érzik, hogy sokkal kevésbé van átjárhatóság a társadalmi hierarchiában?*

UÁ: De igen, abszolút egyetértek ezzel, hiszen az elmúlt évtizedekben, a társadalom gyors átrendeződését követően a társadalmi mobilitás jelentősen csökkent. Megmerevedett a társadalom, kicsi az esély a mobilitásra, nincs vagy kevés a remény arra, hogy az ember vagy legalább majd gyermeke feljusson a társadalom magasabb, kedvezőbb státuszú, életfeltételű csoportjaiba.

*E: Említetted, hogy a nyugati világ számos országában nagyobb a vagyoni egyenlőtlenség, mint Magyarországon, a bizalom szintje viszont nemzetközi összehasonlításban épp, hogy nálunk az egyik legalacsonyabb. Mi lehet ennek az oka?*

UÁ: Magyarországon alacsony az idegenek iránti bizalom, alacsony a politikai hatalom iránti bizalom is. A 2016-os ESS<sup>1</sup> adataiból világosan kiderült, hogy a mások iránti bizalom kiugróan magas az északi országokban, és messze lemaradnak bizalmukkal a poszt szocialista országok, és azok az országok, ahol nagyobb a szegénység, így például a déli országok is. Vagyis az északi országokban, Norvégiában, Dániában, Svédországban, Finnországban, ahol köztudottan nagyobb az egyenlőség, mint a nyugat-európai országokban, ott kiugróan magas a kapcsolati tőke, az egyének közötti bizalom, kiugróan magas a mások, idegenek iránti bizalom, az interperszonális bizalom, de a politikai-hatalmi intézmények iránti bizalom is. Ezek az északi országok az alacsony egyenlőtlenséget úgy tűnik, hogy jelentős organikus szolidaritással, kiemelkedő, egyenlőségre épülő oktatással, intézményes állami támogatással, a jómódúakra kivetett magas adókkal érik el. A magas adók ellenére azonban nem az északi országokban, hanem például Magyarországon rendkívül alacsony a parlament, a rendőrség és minden olyan terület iránti bizalom szintje, amely az intézményes rendszerre vonatkozik. Magyarországon az intézmények iránti bizalom alacsonyabb, mint a vizsgálatban részt vevő európai országok átlaga. Két területet kivéve: az Európai Unióba és az Európai Parlamentbe vetett bizalomindex átlaga nálunk magasabb volt két évvel ezelőtt, mint a többi európai országban.

*E: Akkor e tekintetben sok minden nem változott az utóbbi évtizedben Magyarországon.*

UÁ: Valóban nem. Ugyanez volt a helyzet az előző felvétel esetében is, és akkor is, amikor nemzetközi összehasonlításban a közösségi kapcsolatokat vizsgáltuk. Minden tekintetben kiemelkedtek az északi régió országai, őket a nyugat-európai országok követték, és csak utána jöttek Dél-Európa országai, majd végül a volt szocialista országok.

*E: Ahogy így hallgatlak, szembetűnő, hogy a bizalom kapcsán mindig előjönnek az életminőség, a szolidaritás, az egyenlőtlenség, a kapcsolathálók, az iskolázottság kérdéskörei is. Ennyire összefüggnek ezek a jelenségek egymással?*

UÁ: Vizsgálataink egyértelműen jelezték, hogy a bizalom erősen összefügg a szolidaritással, az egyenlőséggel, a kapcsolatrendszer minőségével. Ha nagyon alacsony a társadalomban a bizalom szintje, akkor nagy valószínűséggel hiányos a szolidaritás, magas az egyenlőtlenség, kevésbé kiterjedtek, intenzívek a közösségi kapcsolatok, alacsony a közösségi civil szervezetekben aktivitást végzők aránya.

Ennek megértéséhez szükséges áttekinteni, hogy miként alakult az individuális szolidaritás a korábban már említett változások hatására. A családi gazdaságon alapuló társadalmakban a bizalom szükségképpen erős a családi közösség tagjai és a környező

<sup>1</sup> European Social Survey (Európai Társadalmak Összehasonlító Vizsgálata).

közösség között. Ebben a viszonyrendszerben elsősorban kényszer szüli a bizalmat és szolidaritást. A megélhetést ugyanis dominánsan a családi gazdaság adja, kötelező minden munkaképesnek ott dolgozni, a családtagoknak pedig morális kötelessége ellátni a már vagy még dolgozni nem képes családtagokat is. Messze túl van ezen a nagyipari társadalom. A gyökeres változás ezen a döntően mechanikus szolidaritással működő struktúráján akkor történt, amikor az egyének kiléptek a családi gazdaságból a munkaerőpiacra. Ezt követően az egyéni előrejutás reményével családon kívül munkát vállaló individuum már gátlónak, egyéni karrierjében hátráltatónak tekinti a közösség által elvárt mechanikus családi szolidaritást, az erős kapcsolattal járó kötelezettségeket, segítségnyújtást. Az individuális sikercélt, előrejutást ugyanis esetenként gátolják az egyén úgymond „haszontalan” kötelékei, kapcsolatai, az általuk elvárt szolidaritás. A munkaerőpiacra kerülő egyén részvétele redukálódik a hagyományos, kibocsátó közösségben. Még a civil tevékenységekre fordított időt is többnyire az egyéni előrejutás gátjának tekintik a sikerorientált egyének.

A civil közösségek tagságának leépülése az utóbbi évtizedekben még Amerikában is szembeötlő. Ott korábban sok civil közösség működött, de a '90-es években Putnam *Bowling alone* című munkájában arra hívta fel a figyelmet, hogy a civil szervezetek száma és tagsága ott is csökkent. Ennek egyik fő oka a piaci és makrotársadalmi folyamatok mögött meghúzódó társadalmi viszonyok megváltozása, azaz az individualizálódás és az egyenlőtlenségek fokozódása, ami nagymértékben rombolja a társadalmi tőkét, a civil szervezetek szerveződését, fennmaradását. Tehát a mikrotársadalmi kapcsolatokon kívül a civil közösségi kapcsolatok száma, aránya Amerikában is csökkent. A civil közösségek hiánya fokozott mértékben igaz Magyarországon. A már korábban említett „élenjáró” skandináv országokban, ahol a legkisebb az egyenlőtlenség, ott található a legnagyobb arányban civil szervezetek, közösségek is, és ott a legmagasabb a bizalom is. Vagyis ott a nagyobb bizalom a kisebb egyenlőtlenséggel és a nagyobb makrotársadalmi szolidaritással jár együtt. A makrotársadalom intézményei ott jobban és többet segítenek a rászorulóknak, mint más országokban. Az ipari társadalmakban tehát a társadalom integrációjának megértéséhez a kapcsolatokat, a bizalmat, a mikroközösségi és makrotársadalmi intézményes szolidaritást és az egyenlőtlenséget mint domináns dimenziókat együtt kell vizsgálni. Ezek kedvező szintézise eredményezi a magas bizalmi szinttel és kis egyenlőtlenséggel jellemezhető integrált társadalmat.

*E: A makrotársadalmi bizalom kapcsán korábban már szóba jött az állam szerepe. Véleményed szerint mennyiben változott az állam szerepe a '90-es évek óta?*

UÁ: Ma a korábbi évtizedekhez képest jelentősen nagyobb a szélső rétegek közötti egyenlőtlenség, és a társadalom jelentős aránya leszakadt. Az integráció kritériuma pedig a bizalom és szolidaritás mellett az, hogy ne legyen a rétegek között elviselhetetlenül nagy egyenlőtlenség. Sokan vannak, akiket nem tud, vagy nem akar segíteni a család, miközben nem kapnak támogatást az államtól sem. Az egyének új élethelyzeteit csak az állami intézményes szolidaritás oldhatná meg az ilyen korábban nem ismert helyzetekben. Kinek a szolidaritására számíthatnak azok, akik nem tudták törleszteni a felvett, ám időközben megsokszorozódott banki hitelüket, és időközben még a munkahelyüket is elveszítették? Az intézményes szolidaritás ilyen esetekben elkerülhetetlen lett volna, a mikrotársadalmi kapcsolatoktól pedig hiába remélik azt.

Sokan azért sírják vissza az előző rendszert, mert ugyan minimális volt a jövedelem, de létezett állami gondoskodás, s volt mindenkinek munkája, jövedelme. Vagyis a rendszer működése biztosította a primér szükségleteket, s főleg a biztonságot. Az emberek készséggel nyújtanának ma is individuálisan segítséget, készteretést éreznek arra, hogy a rászorulókat súlyos válsághelyzetben, nagy tragédiák esetén rövid ideig segítsék. Az idegenek iránti huzamosabb szolidaritásra, segítségnyújtásra azonban főleg csak a családtagok és rokonok maradnak. Nagyobb tragédiák esetén többnyire intézményes állami segítség nélkül is működik a szolidaritás, de ilyenkor egy idő után kiderül, hogy hiányzik a folytonossághoz a mikrotársadalmi, kisközösségi tartalék. Így hosszantartó tragédiák, nehézségek esetén az államnak intézményes organikus szolidaritással kell kiegészítenie a mikrotársadalmi, családi segítséget. Nagy válsághelyzetek esetén a mechanikus kisközösségi szolidaritás tehát nem elég, mindenképpen szükség van a szervezett állami, organikus szolidaritásra is. Ha ez elmarad, szétesik az integráció.

*E: Véleményed szerint a magyar társadalom összességében mennyire szolidáris?*

UÁ: Szerintem nem látja világosan a társadalom, vagy nem akarja látni, és az állam sem akarja látni, hogy az az összeg, amiből a nagy egyenlőtlenséget lehetne valamennyire korrigálni, az csak azokból az adójövedelmekből lehetséges, amiket a jövedelmekből, osztalékokból adóként a társadalom tagjai befizetnek. A beérkező adóbevételekkel, illetve annak elosztásával úgy gondolom, hogy nagy probléma van. Bonyolult adólevonásokkal, kedvezményekkel, jóváírásokkal, a befolyt adók önkényes hatalmi elosztásával rosszul, antidemokratikusan gazdálkodik a politika. Az intézményes szolidaritásra – beleértve az egészségügyet, oktatásügyet, lakhatást – valójában nem jut elég, miközben a társadalom által kevésbé fontosnak tekintett, kevésbé preferált területekre kerül az adókból.

Az kétségtelen, hogy olyan társadalom nincs, ahol az intézményes szolidaritás egyenlőséget hozna, ahol egyenlően biztosítanák a jólétet mindenki számára. Ilyen sajnos nem volt, és a jövőben sem lesz. De a szélsőséges egyenlőtlenséget – ami kétségtelenül több dimenzióban is létezik Magyarországon – csökkenteni kellene. Ez csak központi hatalmi akarral és valószínűleg csak jelentősen magasabb progresszív adókkal lehetséges. A magas adókat nehéz elfogadtatni a társadalomban, különösen, ha nem a kiemelkedő jövedelemhez jutók megadóztatásával, hanem a középosztályoktól akarják beszedni a szolidaritás fedezetét. Talán az északi, skandináv országoktól kellene megtanulni a módszert, hogy ott miként tudták elfogadtatni a magasabb adóterheket, s miként tudták elérni az állami intézmények iránti magas bizalomszintet és a magas intézményes szolidaritást.

*E: Vagyis ez érthető úgy is, hogy a skandináv országokban a központi hatalom szolidáris? Nem lehet, hogy azért szolidáris, mert a társadalom is azt akarja, hogy az legyen?*

UÁ: A hatalomnak szerintem azzal a kötelezettséggel kell járnia, hogy a döntéshozók a társadalmi elosztással, az adózással elsősorban azoknak segítsenek, akik segítség nélkül kiesnének a társadalmi integrációból, szolidaritásból. Az kétségtelen, hogy ma egyes társadalmi rétegeknek, csoportoknak elfogadhatatlanul alacsony összegből, hátrányos körülmények között kell élniük. Az ilyen kisemmizett rétegek nem képesek a hatalomtól kikényszeríteni az intézményes szolidaritást. Ehhez a hatalomban lévők cselekvésére és a jómódúak belátására is szükség lenne.

*E: Igen, értem, hogy a központi hatalomnak ezt látni kellene, de én valami olyasmire is próbáltam utalni az előző kérdésemben, hogyha a társadalomban lenne erre igény, vagy ha jobban ki tudná fejezni ezt az igényt és akaratot, akkor a központi hatalomnak is ez irányba kellene elmozdulnia.*

*UÁ: Az szerintem csak vágyálom lehet, hogy a társadalom igénye szerint cselekedjen a hatalom. A valóságban nem így történik. A szélsőséges társadalmi egyenlőtlenségek mellett a hatalomban lévőknek kötelességük lenne törvényekkel, kényszerszolidaritással segíteni a rászorulókat. Vagyis a hatalomnak adótörvényekkel rá kellene kényszerítenie a társadalom forrásérső legfelső rétegeit arra, hogy szolidárisak legyenek a rászorulókkal. Nem lehet azt várni, hogy majd megteszik maguktól. Az intézményes szolidaritás fedezetét be kell szedni. Az intézményes szolidaritás nem lehet alamizsnálkodás, hanem az az integráció eszköze. Kevesen lennének olyanok, akik önként odaadnák szolidaritásalapba a feleslegük felét. Pedig a magas osztalékból, kiemelkedő jövedelemből, jutalékból el lehetne várni. Ám csak akkor hajlandók erre még a leggazdagabbak is, ha törvényekkel rákényszerítik őket. Az önkéntes lemondás, az önzetlen önzés egy-egy milliárdosnál már megtalálható, de erre nem lehet számítani. Azért vannak a hatalomban lévők, hogy a társadalmi integráció érdekében a hatalmukkal éljenek.*

*E: Az államnak arra is fel kell készülnie, hogy egyre idősödik a társadalom Magyarországon is. Szerinted ez milyen következményekkel jár a társadalmi bizalomra, a generációk közötti szolidaritásra?*

*UÁ: A társadalmak idősödése biztos, hogy nehézséget okoz az egész világon, hiszen a relatív jóléttel, civilizációs fejlődéssel meghosszabbodott az életkor. Magyarországon az idősek nagy hányadának az előző rendszer jövedelmi elosztása miatt ma nincs tartaléka, s ha van is nyugdíja, az többnyire az aktív időszakra jellemző megélhetésre nem elég. Az is igaz, hogy a nyugdíjasok társadalma is rétegzett. Van olyan rétege, amelyik nem tud megélni a nyugdíjából, de van olyan rétege is, amelyik relatíve jól él abból, vagy az örökölt javaiból. Tapasztalható a társadalomban az idősekkel kapcsolatban egy sajátos nézőpont, mely szerint jó a nyugdíjasoknak, mert biztos jövedelemhez jutnak immár munka nélkül is, miközben a fiatalabb generáció tagjai hosszan a szüleikre szorulnak, lakás híján nem tudnak elköltözni, miközben jövedelmükből el kell tartaniuk gyerekeiket/gyerekeiket is. Elgondolkodtató megjegyzések ezek. Sokszor elhangzik a fiatalok és középkorúak vélekedésében, hogy a jelenlegi nyugdíjrendszer a jövőben nem lesz képes biztosítani a jövő generációk nyugdíját a jelenlegi szinten. Azt persze nem lehet tudni, hogy a technikai eszközök gyors fejlődésével, a robotizációval miként, milyen ütemben fog változni a termelés s a jövedelem. A 30–40 évesek úgy gondolják, hogy az ő generációjuk számára már nem lesz nyugdíj, vagy legalábbis az a jelenlegitől jelentősen rosszabb nyugdíj lesz. Ezek a gondolatok valóban félelmet kelthetnek, generációs feszültség lehetőségét jelzik. Hogy a jövendőlés igaz lesz vagy sem, ma még nem lehet tudni. Egyetlen hasznuk lehet az ilyen vélekedéseknek, hogy mindenki, aki tud, megpróbál takarékoskodni. De mi lesz azokkal, akik most sem tudnak vagy nem akarnak megtakarítani? És nyilvánvaló, hogy a jelenlegi fiatalok között is lesznek olyanok, akik nem rendelkeznek majd tartalékkal.*

*E: Ha már szóba jött a technológiai fejlődés, mit gondolsz, ez a nagyon gyors fejlődés miként hat a generációk közötti bizalomra?*

UÁ: Jelenleg az unokák a nagyszülőket tanítják a technikai civilizáció javainak használatára. Ennek hatása a generációk közötti viszony tekintetében véleményem szerint nagyon pozitív. Nemrég olvastam, hogy Amerikában egy öregotthont és egy óvodát integráltak egyetlen intézménybe, és ennek hatására idős és gyerek egyaránt ragyogóan érzi magát együtt. Az idősek kivirultak, a gyerekek meg boldogok, hogy reggeltől estig „nagyszülőhöz jutnak”. Persze ez szélsőséges példa, korántsem általános. De az biztos, hogy az idősebb generációk többsége a technikai fejlődést próbálja követni, miközben a fiatalok hozzájuk képest nagyon elől járnak, jó szervezéssel kitűnő tanítói lehetnek ezen a területen a fiatalok az időseknek. Szerintem a technológiai fejlődés megfelelő körülmények között korántsem vált ki generációk közötti bizalmatlanságot, sőt.

*E: Sokszor előjön különböző diskurzusokban, hogy milyen előnyökkel, hátrányokkal jár a digitális világ, a technikai eszközök használata a mindennapi életben. Erről mit gondolsz?*

UÁ: Ezzel kapcsolatban ambivalens érzéseim és gondolataim vannak. Az intellektuális javak fogyasztása például valóban lehetséges ezen technikai eszközök segítségével is, de az is szembetűnő, hogy jelentősen csökkent a könyvolvasás praxisa, megszűnt több folyóirat. Vagyis ma már online folyóiratokból, az internetről tájékozódnak a legtöbben, ahonnan sokszor nagyon rövidített és nem ritkán torz információhoz jutnak. Az egész világ felgyorsult, vele együtt a különböző médiumok is, amelyek erről a felgyorsult világról igyekeznek minél gyorsabban egyre több információt közölni, ami alapvetően magában hordozza a felületesség, információtorzítás veszélyét. Nem beszélve arról, hogy a médiumok többnyire eltérő érdekek mentén szerveződnek, emiatt munkatársaik különböző gazdasági és politikai érdekek mentén súlyozzák és szelektálják az információt. Ennek az ellentmondásos folyamatnak a hatására válunk gyakran bizalmatlanokká a médiumok által közvetített információkkal szemben. Különböző hírforrásokban igyekszünk ellenőrizni ugyanazt a hírt, majd saját szemünkkel látjuk, hogy gyakran egymásnak ellentmondóak, vagy legalábbis nem pontosan ugyanazon tartalommal találjuk azokat. Ez a felgyorsult és torz, eltérő érdekeket kiszolgáló információáramlás nyilvánvalóan csökkenti általában a médiumok, különösen a digitális eszközök iránti bizalmat. A gyors technológiai fejlődést ilyen aspektusból szemlélve valóban együtt járhat a bizalmatlanság fokozódásával. A *fake news* kifejezést a legtöbb ember, velem együtt, évekkal ezelőtt még nem is hallotta, de ma már általánosan ismert. Pedig régen is voltak torz, hazug információk, de a technika eszközeinek szűkebb lehetőségei, variációi miatt a médiumok többnyire ugyanazt az információt továbbították. Ma már a szenzáció közlése érdekében az információtorzítás szinte teljesen általános. A felgyorsult tempóval nem képesek, vagy éppen az eltérő érdekviszonyok miatt nem is akarnak olyan információt közölni, ami a valósághoz közelít.

*E: A technológiai fejlődés, előrehaladás miként hat a bizalomra az oktatásban, a hazai oktatási rendszerben?*

UÁ: Amit az oktatással kapcsolatban alapvető gondnak látok, az nem elsősorban a technikai eszközök behatolása az oktatási rendszerbe, hanem az, hogy a társadalmi rétegek közötti egyenlőtlenségek növekedése és a mobilitás lehetőségeinek csökkenése miatt nagyon komoly korrekcióra szorulna az oktatás teljes rendszere. Én elsősorban nem az iskolába is behatoló technikai egyenlőtlenség veszélyét érzem, sokkal inkább a szülők,

és ennek nyomán gyerekeik életfeltételeiben jelentkező sokoldalú egyenlőtlenségnek az oktatásra gyakorolt kedvezőtlen hatásait.

Gyökeresen más, sikereesebb oktatási-nevelési módszerekre lenne szükség a szélsőségesen egyenlőtlen helyzetű tanulók együtt oktatása kapcsán. A kedvezőbb helyzetű társadalmi rétegekbe tartozó szülők nagy aránya ma már különórakkal, speciális tagozatokkal, külföldi kurzusok „vásárlásával” pótolja az iskolában jelenleg nem megszerezhető, vagy nem olyan szinten megszerezhető ismereteket, kompetenciákat, amit gyermekeik számára fontosnak ítélnék. Velük szemben lemarad és elbizonytalanodik a társadalomnak az a része, amelyik hozzájuk képest hátrányos helyzetből, kedvezőtlen családi háttérrel, civilizációs hiányos településről, otthoni környezetből érkezik az iskolába.

A különbségek, egyenlőtlenségek nem egy dimenzióban teszik lehetetlenné a forráshiányos szülők lemaradó gyerekeinek megfelelő felemelését, fejlesztését. Az egyenlőtlenség, ami az iskolában megjelenik, nem más, mint a felnőtt társadalom többdimenziós egyenlőtlenségének tükröződése. A gyerekek ezeket az egyenlőtlenségeket viszik magukkal „hátizsájukban” az iskolába. Az iskola pedig módszereivel nincs felkészülve a gyerekek közötti szélsőséges származási egyenlőtlenségek hatásainak homogenizálására, nem képes az otthonról bevitt értékkülönbségekre megfelelő választ adni. A jómódú szülők felismerik ezt, ezért prevencióként magániskolákban, a tömegtől szegregáló elit képzési lehetőségekkel találják meg válaszaikat. A társadalom lemaradó rétegei számára azonban a rendszerváltást követő gazdasági-társadalmi változások fokozatosan minimálisra csökkentették a mobilitás lehetőségét, a tehetségek kibontakoztatásának esélyét.

*E: Ez azt is jelenti, hogy a szülők bizalmatlanok az oktatási rendszerrel szemben?*

UÁ: Úgy gondolom, hogy meglehetősen bizalmatlanok. A jómódúak és a forráshiányos gyerekek szülei egyaránt érzik, hogy valami hiányzik gyermekeik jövőjéhez. Csakhogy a forráshiányosok csak elégedetlenségükkel, gyermekeiket kárhóztatva tudnak reagálni, míg a jobb módúak a piaci szférából különórakkal, a környék elitnek tekintett iskoláiba történő beiskolázással, esetleg magániskolai képzéssel reagálnak. Az első kiválogatás, kemény társadalmi szelekció már a tízéveseknél megtörténik, az elit iskolákba történő felvétellel. Jól jelzi ezt a stratégiát a „régii” iskolában maradók és az „elit iskolába” felvettek társadalmi összetétele.

*E: Említetted még a beszélgetés elején, hogy a bizalomhoz nagyon fontos kritérium az ismertség. Itt felmerülhet, hogy a szülők jobban meg akarják ismerni azt az iskolát, azt a pedagógust, akire a gyerekeiket bizzák, vagyis olyan iskolát, olyan pedagógust választanak inkább, amelyiket jobban ismernek. Valószínű, hogy a társadalmi hierarchia felsőbb szintjein lévő szülők jobban utánamennek ezeknek az információknak, mint az alsóbb rétegekhez tartozók. Mégis, amit az előzőekben mondtál, kicsit mintha arra utalna, hogy épp a jobb módúak bíznak meg kevésbé az iskolarendszerben.*

UÁ: Banális, hogy az iskola egyik legfontosabb színtere a társadalom működésének. Az iskoláztatási lehetőségek egyenlőtlensége pedig következménye a származási család jövedelmében, műveltségében, lakhatásában, szociális környezetében – és több más egyenlőtlenségi dimenzióban – meglévő társadalmi különbségnek. A jobb módú, tájékozottabb szülők megkeresik azokat az iskolákat – amelyeknek jobb a „hírük”, és emiatt ezekben jobban megbíznak –, ahova a gyerekeiket járatni akarják. A jobb hírű, úgymond elit iskolákba kerülve a szülők választásának eredményeként már a legkisebb

korban nagy arányban a hasonló családból származó gyermekek kerülnek egy osztályba. A preferált, válogatott iskolák eredményessége esetében én nem elsősorban a pedagógusok magasabb kvalitásainak tulajdonítok nagyobb jelentőséget, hanem a szülői környezetnek, ellenőrzésnek, értékrendszernek. Látenszen a szülők nagy hatással vannak az iskolára, osztályközösségre, a gyermekközösségek teljesítményére. Így az általuk megválasztott „jobb” iskolákba kerülő gyerekek eredménye nem csak a pedagógusok kvalitásaitól függ. A bizalmatlanság, ami a szülőkhöz van, gyakran jogos az iskolával szemben, de végső soron azokkal a mellékutakkal, amit a jómódú szülők kidolgoztak maguknak, végül is sikeresek lesznek gyerekeik. Míg azok a gyerekek, akik szüleikkel együtt szociálisan, kulturálisan, lakhatás szempontjából kedvezőtlenebb helyzetben élnek, és nem tudnak többletképzést biztosító külön utat találni, hátrányba kerülnek a kedvezőbb körülményekből induló társaikhoz képest. Még annak ellenére is, ha az ő iskolájukban is többnyire hasonlóan lelkiismeretes, ambiciózus pedagógusok dolgoznak.

*E: Nagyon érdekes, amit a szülők hatásáról mondasz, ugyanakkor a kutatások egyértelműen azt mutatják, hogy azokban az iskolákban dolgoznak magasabb kvalifikált pedagógusok, ahova a szociálisan, kulturálisan kedvezőbb háttérű családok járatják gyermekeiket.*

UÁ: Igen, ez valószínűleg így van. Talán ez is az előnyök és hátrányok halmozódásának a következménye. A pedagógusok nem szívesen mennek a bármely okból létrejött szegregátumokba oktatni, hiszen sokkal nehezebb az otthon nem ellenőrzött, naponta felszerelés nélkül érkező gyerekekkel foglalkozni, vagy olyan iskolában dolgozni, ahol a gyerekek kialvatlansága miatt nehéz fegyelmet tartani, vagy ahol a pedagógusok nem tudnak együttműködni a szülőkkel. Mindez azt is jelenti, hogy a jobb iskolába tényleg válogatással, kiválasztással, pályázattal kerülnek be azok a pedagógusok, akiktől az adott iskola kiemelkedő eredményt remél. Annyi szabadsága valószínűleg az igazgatónak is van, hogy olyan pedagógust választ, aki reményei szerint eredményt tud felmutatni majd a „jó” osztályban. Ez azonban inkább következménye a már korábban is említett folyamatoknak. Vagyis nem a szülők szerzik meg a jobb tanárokat, hanem végső soron a magas kvalifikált tanárok is oda igyekeznek bejutni, ahol a munkájukhoz megfelelőbbnek tartott körülményeket remélnék, ahol a befektetett munka meghozza majd számukra a megfelelő eredményt.

*E: Végül arra lennék kíváncsi, hogy véleményed szerint miként építhető, erősíthető a bizalom a társadalomban, melyek azok a fontos kritériumok, amelyek mentén emelkedhetne a bizalom szintje a mai magyar társadalomban?*

UÁ: Úgy gondolom, hogy a makrotársadalomban alapvetően az anyagi-jövedelmi, a lakhatási, az iskolák közötti és más fontos területen létező egyenlőtlenségek csökkentésével. Ennek egyértelmű feltétele a kiemelkedő forrásokkal rendelkezők korlátozásával és önkorlátozásával, szükség esetén önkorlátozásra kényszerítő progresszív adórendszerrel kellene együtt járnia. Az egyenlőtlenségek csökkentése fokozná a társadalmi bizalmat. A bizalomhoz hosszabb ismeretség, az önkorlátozás és tolerancia fokozása szükséges a mikrotársadalmi kapcsolatokban is, beleértve a partnerkapcsolati bizalmat és szolidaritást is. Bizalomhiány termeli a gyakori partnerkapcsolati fluktuációt, az együttélések, próbaházasságok sorát, a stabilitás hiányát. Az egymás iránti erősebb bizalommal lehetne csak megteremteni a hosszabb, tartalmasabb kapcsolatok, közösségek kereteit. Egyszerűen rá kellene jönni arra, hogy mindenki veszít azzal, ha bizalmatlanságban éli az



életét. A bizalom létrejöttének alapja pedig a másik, mások megismerése. A felgyorsult világban erre rövid idő jut, pedig többet kellene rá fordítani.

*E: Mindennek mennyire van realitása a mai magyar társadalomban?*

UÁ: Nagyon kis mértékben.

*E: Ez nem túl optimista.*

UÁ: Nem lehetek nagyon optimista, mert nagyon atomizálódott a társadalom. Amennyiben az Inglehart-féle kérdéssor alapján végzett értékvizsgálatokra tekintünk, akkor az eredmények egyértelműen azt jelzik, hogy a magyar társadalomra túlzott, torz individualizálódás jellemző. Ez az értékpreferencia előtérbe állítja az egyént, redukálja a másokra, másokra szánt időt, csökkenti a szolidaritást, következőképpen fokozza a mások iránti bizalmatlanságot. Ennek ellenére hinni szeretném, hogy a sporadikus pozitív minták, a pozitív társadalmi kezdeményezések hosszabb távon eredményesek lesznek. Remélem, hogy egy-egy csoport, egy-egy személy kezdeményezése is képes megmozgatni pozitív közösségi energiákat. Folyamatosan, hosszú távon azonban csak akkor lehet hatásos, ha a struktúra egésze változik. Ez nem történhet kizárólag bizalmerősítő kisebb szolidaritásakciókkal. Az, hogy valóban működjön a társadalmi szolidaritás és bizalom, annak alapfeltétele az egyenlőtlenségek radikális csökkentését eredményező strukturális hatalmi döntés lenne.

*E: Köszönöm a beszélgetést.*

*Az interjút Széll Krisztián készítette.*

## AZ ISKOLAI KÖTŐDÉS ÉS A LEMORZSOLÓDÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

SZABÓ LILLA

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

A tanulmány célja az iskolai kötődés és lemorzsolódás összefüggéseinek bemutatása. A munka első része az iskolai kötődés különböző értelmezéseivel foglalkozik, majd kitér a kötődés kapcsolatára a tanulói teljesítménnyel, személyiségfejlődéssel, társas kapcsolatrendszerrel és magatartással, megállapítva, hogy az iskolai kötődés jelentős szerepet tölt be a különböző iskolai problémák és a lemorzsolódás megelőzésében. A tanulmány harmadik nagy egysége áttekintést nyújt az iskolai kötődés alakulását meghatározó tényezőkről, melyek az intézmény, az osztályközösség és az egyén szintjén is hatnak a tanulók iskolával való viszonyára.

**Kulcsszavak:** iskolai kötődés, lemorzsolódás, tanulási környezet

The aim of present paper is to define the relationship between school attachment and dropout. In the first part of the study different interpretations of school attachment are elaborated. The second part analyses the association of school attachment with students' achievement, personality development, social relationships and behaviour, confirming the importance of school attachment in the intervention of school problems and dropout. The third part of the study enlightens the reader with the antecedents of school attachment on school-, classroom-, and individual levels.

**Keywords:** school attachment, dropout, learning environment

### Bevezetés

Az iskolai lemorzsolódás jelenségét a hazai kutatások eddig főként az egyéni tényezők szempontjából vizsgálták, kevesebb figyelmet fordítottak a lemorzsolódást valószínűsítő iskolai sajátosságokra (Fehérvári 2015). A nemzetközi vizsgálatok eredményei viszont azt mutatják, hogy a lemorzsolódás időben elhúzódó és komplex fo-

---

Levelező szerző: Szabó Lilla, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola,  
1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27. E-mail: szabo.lilla@ppk.elte.hu

lyamat, mely során több faktor – egyéni, intézményi és rendszerszintű – együttesen hat (Lyche 2010).

A lemorzsolódás legjobb előrejelzője a tanuló iskolai teljesítménye (Lyche 2010), melyet bár leginkább a családi háttér és az egyéni jellemzők befolyásolnak (Fehérvári 2015), körülbelül 20%-ban az iskola sajátosságai – úgymint a tanulók társadalmi összetétele, erőforrások, szervezeti jellegzetesség, iskolai gyakorlatok – is magyaráznak (Rumberger–Lim 2008).

A nemzetközi és az utóbbi évek hazai kutatásfejlesztési eredményei is megerősítik az iskola szerepét és felelősségét a korai iskolaelhagyás megelőzésében (Mayer 2008, 2016). Az iskola segíthet azoknak a gyermekeknek, akiknek a szülők alacsony iskolázottsága, illetve társadalmi státusza miatt nincs mintájuk a tanulmányi célok kitűzésére, elérésére, az eközben felmerülő nehézségek megoldására vonatkozóan, esetlegesen az iskolához, tanuláshoz kapcsolódó attitűdjeik a szülők iskolához való kötődésének / nem kötődésének, motivációjának nyomán formálódtak (Crane 1991, idézi Mayer 2016). Rumberger és Lim (2008) több mint 200 vonatkozó kutatás eredményének metaelemzése során azt találta, hogy a lemorzsolódási ráta a támogató és biztonságot jelentő tanulási környezet, a pedagógusokkal való szoros kapcsolat és az odafigyelő, törődő tanulói közösség által csökkenthető.

Az iskolai lemorzsolódás legfontosabb okait a kutatók az intézmények működésében látják. Közrejátszhat ebben például a pedagógusok túlterheltsége, a nem odafigyelő tanári és tanulói közösség, a magas tanulói létszám, az értékelés helytelen gyakorlata, a passzív tanítási módszerek és a szülők bevonásának hiánya is (Mayer 2016). E komplex folyamat tényezői közül tanulmányunkban a hazai iskolai gyakorlatot jellemző tanulási környezet, azon belül is az iskolai kötődés és a lemorzsolódás összefüggéseire fókuszálunk.

## Az iskolai kötődés értelmezése

A csoporthoz tartozás – legyen az iskola, család vagy bármilyen közösség – pozitívan befolyásolja az étellel való elégedettséget, az általános jóllétet, a pszichés és fizikai állapotot, valamint a kognitív teljesítményt (például Allen–Bowles 2012; Jetten et al. 2017). A család mellett főképp az iskola teremti meg a lehetőségét annak, hogy a gyermekek tapasztalatot szerezzenek a társas kapcsolatok működéséről, megélhessék a valahová tartozás érzését, ezért jelentős az iskola szerepe abban, hogy hozzásegítse a különböző háttérű és érdeklődésű gyermekeket ahhoz, hogy kapcsolódhassanak, és aktív részesei lehessenek a közösségnek.

Az iskolában jelen lévő szociális és környezeti hatások együttesen befolyásolják a tanulók iskolához való viszonyát, mely kezdeti attitűdből az iskolában eltöltött idő alatt kialakulhat egy magasabb szintű érzelmi kapcsolat, az iskolai kötődés (Szabó–Virányi 2011). Az iskolai kötődés fogalmára vonatkozóan nincs egységes értelmezés és terminus a nemzetközi szakirodalomban. A *school attachment*, a *school bonding*, a *school engagement*, a *school connectedness* és a *belonging to school* kifejezések mind az iskolához való kötődést jelölik, azonban a kutatók különböző tényezők hatását emelik ki az egyes megközelítésekben (Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004; Libbey 2004).

A fogalom egyik legfontosabb elméleti forrása a szociális kontroll elmélet (Hirschi 1969), mely szerint a kötődés kialakulásában négy tényező játszik közre: a csoport életébe való bevonódás, elköteleződés a csoport iránt, a csoport értékeiben való hit és az érzelmi

kapcsolatok. E négy tényező által a kötődés informális kontrollt gyakorol a viselkedés felett, ezzel gátolva a deviáns magatartás kialakulását. *Hirschi (1969)* az iskolai kötődés két faktorát különítette el; az egyik a kötődés az iskolához, mely magába foglalja az intézménnyel kapcsolatos érzelmeket, például büszkeség, kényelem, odatartozás, a másik pedig a kötődés a személyekhez, mely az iskolai dolgozók iránti érzelmeket és a velük való kapcsolatot öleli fel.

Eccles és munkatársai motiváció szempontú megközelítésükben (*Eccles et al. 1993*) azt hangsúlyozzák, hogy az iskolának olyan helynek kell lennie, amely megfelel a tanuló életkori sajátosságainak, kielégíti a valahová tartozás, az autonómia és a kompetencia mint alapvető pszichológiai szükségletek (*Deci–Ryan 1985, idézi Hughes 2012*) mind-egyikét. Amellett érvelnek, hogy a tanulók fejlődését nem támogató osztálytermi adottságok, munkaformák és a személytelen, közelséget nélkülöző pedagógus-diák kapcsolatok negatív változásokat idéznek elő a tanulók motivációjában. Megközelítésük szerint az iskolai kötődés tehát annak függvényében alakul vagy nem alakul ki, hogy miként válaszol a környezet – vagyis az iskola – a tanulók szükségleteire.

*Moody és Bearman (1998)* szerint az iskolai kötődés olyan érzelmi állapot, melyben a tanuló azonosul az iskolájával, a közösség részének érzi magát, és kapcsolatokat épít ki a közösség más tagjaival. Ebben a megközelítésben tehát az iskolai kötődés kialakulásában a pozitív érzelmi viszonyulás, az intézménnyel való azonosulás és a jól működő közösségi kapcsolatok szerepe hangsúlyos. *Fredricks és munkatársai* az iskolai kötődést multidimenziós konstruktként értelmezik, és javasolják a kötődés viselkedési, érzelmi és kognitív összetevőinek megkülönböztetését, megteremtve ezzel az árnyaltabb vizsgálódás lehetőségét (*Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004*).

Magyarországon elsőként *Szabó és Virányi (2011)* végzett empirikus vizsgálatot az iskolai kötődéssel kapcsolatban. Megközelítésük – mely *Moody és Bearman (1998)* értelmezéséből merít – szerint az iskolai kötődés olyan pozitív érzelmi viszonyulás, melyet a személyes kapcsolatok jellege, az iskolai tevékenységekhez való viszony, valamint az iskolában mint fizikai környezetben megélt komfortérzés vagy annak hiánya határoz meg. Komplex megközelítésük magában foglalja nemcsak az iskola iránt érzett általános attitűdöt, de a tanulási környezetre jellemző, kortársakhoz és tanárokhoz fűződő kapcsolatot, a tantárgyakhoz és a fizikai környezethez való viszonyulást.

## Az iskolai kötődés jelentősége

Az iskolai kötődés összefüggését az iskolai teljesítménnyel, különböző viselkedésszerű személyiségbeli jellemzőkkel, a társas kapcsolatrendszer kiterjedtségével, valamint az általános jólléttel számos külföldi és néhány hazai kutatás is igazolja (például *Hughes–Im–Allee 2015; Szabó–Virányi 2011; Szabó–Zsadányi–Szabó 2015*). Azok a tanulók, akik kötődnek az iskolához, az iskolai közösség részének érzik magukat, nagyobb valószínűséggel teljesítenek jól az iskolai tevékenységek során, sikeresebbek a szociális kapcsolataikban, mentálisan egészségesebbek, és jobban érzik magukat azoknál a diákoknál, akik azt élik meg, hogy nem kapnak figyelmet és támogatást az iskolában (*Juvonen 2006*).

Az iskolai kötődés összefüggést mutat a tanulmányi teljesítménnyel; serdülőkorú mintán végzett kutatások szerint az iskolához gyengén kötődő tanulók rosszabb tesztteredményeket érnek el (*Oelsner–Lippold–Greenberg 2011*), nagyobb eséllyel nem fejezik be az iskolát (*Bond et al. 2007*), az iskolához erősebben kötődők viszont jobban teljesítenek

a teszteken, jobb osztályzatokat szereznek (Fleming et al. 2005), és erősebb a tanulási motivációjuk (Frey et al. 2008). Hazai középiskolás tanulók körében végzett kutatások szerint a tanulmányi átlag és az iskolai kötődés között szignifikáns összefüggés mutatható ki, a tanulmányi átlag legerősebben az iskolai kötődés elemei közül a tantárgyakkal, valamint a tanárokkal való viszonytal korrelál (Szabó–Virányi 2011; Szabó–Zsadányi–Szabó 2015).

Szabó és munkatársai szignifikáns összefüggést azonosítottak az iskolai kötődés és a teljesítménymotiváció között is (Szabó–Zsadányi–Szabó 2015). Megvizsgálták, hogy a különböző motivációs jellemzők – vagyis, hogy a tanulók mely tényezők mentén definiálják képességeiket, illetve, hogy a kompetencia megítélése negatív vagy pozitív kimeneti lehetőségek mentén zajlik-e – az iskolai kötődés mely elemével állnak a legerősebb kapcsolatban. Azt találták, hogy azok a tanulók, akiknél a viszonyítási célorientáció erősebb – azaz önértékelésüket külső standardokhoz viszonyítják –, intenzívebben kötődnek a társakhoz és tanárokhoz, míg az elsajátítási célorientációval jellemezhető diákok esetében – akiknél a tudás megszerzése áll a motiváció középpontjában – a tantárgyakhoz való kötődés a legerősebb a kötődés elemei közül. Hill és Werner (2006) is pozitív irányú kapcsolatot talált az iskolai kötődés erőssége és a középiskolás tanulók affiliációs szükséglete között. Azok a diákok, akiket magas affiliációs szükséglet jellemez, tehát erősebb a motivációjuk a társas kapcsolatok kialakítására és fenntartására, erősebb kötődést mutatnak az iskolával szemben.

Bizonyított az iskolai kötődés néhány személyiségjellemezővel – például énkép, éhhatékonyaság és szabálykövetés – való összefüggése is. Lucktong és munkatársai (2018) thai serdülőkorú tanulók körében végzett vizsgálata szerint az iskolai kötődés szignifikáns korrelációt mutat az élettal való elégedettséggel, az énképpel, és ezen keresztül hatással van az internalizáló viselkedési problémákra (például szorongás, depresszió) is. Az iskolához erősebben kötődő középiskolások tanuláshoz való viszonya pozitívabb, komolyabb erőfeszítéseket tesznek a jó tanulmányi eredményért (Szabó–Zsadányi–Szabó 2015).

Az iskolai kötődés iskolai énképpel való kapcsolatát Szabó és Virányi (2011) is azonosította, valamint összefüggést találtak az iskolai aktivitással, szabálykövetéssel és a tanulói stressz mértékével is. Azoknak a középiskolás diákoknak, akik erősebb iskolai kötődésről számoltak be, szignifikánsan pozitívabb az iskolai énképe, több iskolán belüli egyéb elfoglaltsága, iskolai tisztsége és dicsérete van, illetve alacsonyabb szintű stresszt élnek át az iskolában a kevésbé kötődő társaiknál. Az iskolai kötődés a serdülők proszociális viselkedésével is összefügg (Lucktong–Salisbury–Chamrathirong 2018; Oldfield–Hebron 2015), serdülőkorban az iskolai környezet – a kortársak és a tanárok jelenléte által – a személyiségfejlődés és a viselkedésformálás meghatározó terepe, referenciaként működik.

Egy hazai, általános iskolások körében végzett vizsgálat eredményei szerint összefüggés van az iskolai kötődés és a társas kapcsolatrendszer kiterjedtsége között. Azok az osztályok, ahol a tanulók kötődése erősebb és szívesebben járnak iskolába, összetettebb szociometriai ábrával jellemezhetőek, a gyerekek több kölcsönös baráti kapcsolatról számolnak be (Nagy–Zsolnai 2016).

Kutatások sora igazolja, hogy az iskolai kötődés korrelál a deviáns viselkedéssel (például Frey et al. 2008; Oelsner–Lippold–Greenberg 2011), és a kortársak felé irányuló agresszív magatartással (Hill–Werner 2006), emellett már általános iskolások körében összefüggést mutat az alkoholfogyasztással, a dohányzás kipróbálásával és a függőségek

kialakulásával (Catalano et al. 2004). Azok az általános és középiskolás tanulók, akik kötődnek az iskolájukhoz, kisebb eséllyel követnek el szabálysértést az iskolai évek alatt, ismételnék osztályt vagy morzsolódnak le, majd később, fiatal felnőttként kisebb eséllyel követnek el bűncselekményt (Catalano et al. 2004).

Habár az iskolai kötődés olyan tényező az iskoláztatás ideje alatt, melynek szerepe a teljesítményt, személyiségfejlődést és viselkedést befolyásoló hatása miatt jelentős a különböző iskolai problémák és a lemorzsolódás megelőzésében (Catalano et al. 2004; Oelsner–Lippold–Greenberg 2011), Szabó és Virányi (2011) szerint igazi jelentősége abban áll, hogy jelzőfunkcióval bír az intézmény, az osztály vagy az egyes tanulók aktuális állapotáról. A kötődés alacsony vagy egy korábbi vizsgálathoz képest gyengébb mértéke negatív folyamatokra hívhatja fel a figyelmet, mely az iskolavezetést és a pedagógusokat arra sarkallhatja, hogy megkeressék a problémák forrását, és a szükséges lépések megtételével javítsanak a fennálló helyzeten.

### Az iskolai kötődést meghatározó tényezők

Az iskolához való viszony sok tényező mentén formálódik, az iskolai hatások mellett a család, a közösség és a kultúra befolyása is jelentős. Az iskolai kontextusban érvényesülő tényezőket megvizsgálva Fredricks és munkatársai megkülönböztetik az intézményi szinten, az osztálytermi szinten és az egyéni szinten ható tényezőket (Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004).

Az intézményi szintű tényezők közül az iskolától való elidegenedés visszaszorításában és az erősebb bevonódás, kötődés elősegítésében kiemelten fontosak az egyértelmű, konzisztens célok és a kis létszámú csoportok, valamint az, ha a tanulók részt vehetnek a menedzsmentben, a pedagógusokkal közösen dolgozhatnak az iskolát érintő feladatokban (Newmann 1981, idézi Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004). Finn és Voekl (1993) szerint a pedagógiai gyakorlatban – például az értékelésben és a fegyelmezésben – megnyilvánuló igazságosság és a rugalmasság szintén csökkentik a tanulói elidegenedés kockázatát. Szabó és Labancz (2018) hagyományos és Waldorf-iskolába járó tanulók körében végzett kutatásának eredményei azt mutatják, hogy a pedagógiai stílus is összefügg az iskolához való viszonyal. A waldorfos diákok szívesebben járnak iskolába, mint a hagyományos iskolában tanuló kortársaik; az erősebb iskolai kötődés megnyilvánul az épület szeretetében – melyet az indokolhat, hogy a fizikai környezet kialakításában a tanulók is aktívan részt vehetnek –, és a tantárgyakhöz való kötődés mértékében is, amit a kutatók szerint részben az epochális oktatás eredményez.

Az osztálytermi szintet tekintve az egyik legmeghatározóbb tényező a pedagógus-diák kapcsolat. Ha a tanulók azt érzik, hogy pedagógusaik figyelnek rájuk, támogatják őket, közeli és biztos kapcsolat fűzi őket egymáshoz, az mind az iskolával kapcsolatos viszonyra, mind a tanulók teljesítményére, személyiségfejlődésére és viselkedésére kedvező hatással van (Bergin–Bergin 2009), ezáltal csökkenti a lemorzsolódás kockázatát (Croninger–Lee 2001). A kortársakkal való viszony szintén meghatározza az iskolai kötődést. A társak részéről megnyilvánuló elfogadás vagy elutasítás előrejelzi például az iskolával való elégedettséget, a tanulásához való viszonyt és az órai munkában való részvételt, a kötődést pedig erősíti, ha a tanulók aktívan együttműködnek a tanulási folyamatban, megbeszélnek, megvitatják egymás ötleteit, és kritikai észrevételekkel segítik egymást a feladatmegoldásban (Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004). Az iskolai kötődést befolyásol-

ják továbbá a tanulási környezet azon jellemzői, melyek a tanulócsoporthoz és annak működésére vonatkoznak, például az elvárások és normák rendszere, ezek alapján a tanulók magatartásának értékelése, a tanulócsoporthoz, illetve a tanulót érintő döntéshozatal folyamatai és a megoldandó feladatok jellege (Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004).

Az egyén szintjén legmeghatározóbb tényező az iskolai kötődés alakulásában, hogy a tanulók valahová tartozás, autonómia és kompetencia iránti szükségleteire (Ryan–Deci 2000) az iskola milyen választ ad. A tanulók erősebben kötődnek az iskolához, ha pedagógusaikkal és társaikkal együtt törődő és támogató tanulási környezetet formálnak, bizonyos helyzetekben megélhetik a választás és az önálló döntéshozatal szabadságát, valamint a pedagógusok és osztálytársak részéről érkező adekvát visszajelzések nyomán világosan látják és értik, miként érhetik el céljaikat, hogyan lehet sikeres a tanulásuk (Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004).

## Összegzés

Habár az iskolai lemorzsolódás okai sok esetben az intézmények működésében, a helytelen pedagógiai gyakorlatokban gyökereznek (Mayer 2016), a lemorzsolódás folyamatát célzó kutatások eddig inkább az egyéni tényezőkön keresztül vizsgálták a jelenséget, kevesebb figyelmet fordítottak a tanulási környezet sajátosságaira (Fehérvári 2015). Tanulmányunkban a lemorzsolódás és az iskolai kötődés összefüggéseit kívántuk feltárni.

Az iskolai kötődésre vonatkozóan nincs egységes definíció a szakirodalomban, a kutatók más-más tényezők szerepét hangsúlyozzák, így a fogalom szűkebb és tágabb értelmezésével is találkozunk. Szabó és Virányi (2011) komplex, a tanulási környezet több tényezőjét magába foglaló megközelítése szerint az iskolai kötődést a személyes kapcsolatok jellege, az iskolai tevékenységek és a fizikai környezetben megélt komfortérzés mértéke határozza meg.

Számos kutatás igazolja az iskolai kötődés tanulmányi teljesítménnyel (például Bond et al. 2007; Oelsner–Lippold–Greenberg 2011), motivációval (például Fleming et al. 2005; Szabó–Zsadányi–Szabó 2015), énképpel (például Lucktong–Salisbury–Chamrathirong 2018), társas kapcsolatrendszerrel (Nagy–Zsolnai 2016) és magatartással (például Catalano et al. 2004; Hill–Werner 2006) való összefüggését.

Az iskolai kötődés szerepe jelentős a különböző iskolai problémák és a lemorzsolódás megelőzésében (Catalano et al. 2004; Oelsner–Lippold–Greenberg 2011). Ha egy tanuló hosszú időn keresztül azt éli meg, hogy nem tud kapcsolódni az iskolához és az iskolai közösséghez, annak végső következménye a lemorzsolódás (Lyche 2010). A kötődés alacsony mértéke tehát jelzésértékű; olyan negatív, egyéni, csoport- vagy intézményszintű folyamatokra hívhatja fel a figyelmet, melyek a tanulók elidegenedéséhez, akár lemorzsolódásához is vezethetnek.

## IRODALOM

- ALLEN, K. A. & BOWLES, T. (2012) Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol. 12. pp. 108–119.
- BERGIN, C. & BERGIN, D. (2009) Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, Vol. 21. No. 2. pp. 141–170. DOI: 10.1007/s10648-009-9104-0

- BOND, L., BUTLER, H., THOMAS, L., CARLIN, J., GLOVER, S., BOWES, G. & PATTON, G. (2007) Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 40. No. 4. pp. 9–18.
- CATALANO, R. F., HAGGERTY, K. P., OESTERLE, S., FLEMING, C. B. & HAWKINS, J. D. (2004) The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, Vol. 74. No. 7. pp. 252–261. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x
- CRONINGER, R. G. & LEE, V. E. (2001) Social Capital and Dropping Out of School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, Vol. 103. No. 4. pp. 548–581.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York (NY), Plenum.
- ECCLES, J. S., MIDGLEY, C., WIGFIELD, A., MILLER BUCHANAN, C., REUMAN, D., FLANAGAN, C. & MAC IVER, D. (1993) Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, Vol. 48. No. 2. pp. 90–101.
- FEHÉRVÁRI A. (2015) Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, Vol. 3. No. 3. pp. 31–47.
- FINN, J. D. & VOELKL, K. E. (1993) School Characteristics Related to School Engagement. *Journal of Negro Education*, Vol. 62. No. 3. pp. 249–268.
- FLEMING, C., HAGGERTY, K., CATALANO, R., HARACHI, T., MAZZA, J. & GRUMAN, D. (2005) Do Social and Behavioral Characteristics Targeted by Preventive Interventions Predict Standardized Test Scores and Grades? *Journal of School Health*, Vol. 75. No. 9. pp. 342–349.
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. & PARIS, A. H. (2004) School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 74. No. 1. pp. 59–109.
- FREY, A., RUCHKIN, V., MARTIN, A. & SCHWAB-STONE, M. (2008) Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in The Development of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry Human Development*, Vol. 40. No. 1. pp. 1–13.
- HILL, L. G. & WERNER N. E. (2006) Affiliative Motivation, School Attachment and Agression in School. *Psychology in the Schools*, Vol. 43. No. 2. pp. 231–246. DOI: 10.1002/pits.20140
- HIRSCHI, T. (1969) *Causes of Delinquency*. Berkeley, University of California Press.
- HUGHES, J. N. (2012) Teacher–Student Relationships and School Adjustment: Progress and Remaining Challenges. *Attachment & Human Development*, Vol. 14. No. 3. pp. 319–327. DOI: 10.1080/14616734.2012.672288
- HUGHES, J. N., IM, M. H. & ALLEE, P. J. (2015) Effect of School Belonging Trajectories in Grades 6–8 on Achievement: Gender and Ethnic Differences. *Journal of School Psychology*, Vol. 53. No. 6. pp. 493–507. DOI: 10.1016/j.jsp.2015.08.001.
- JETTEN, J., HASLAM, S. A., CRUWYS, T., GREENAWAY, K., HASLAM, C. & STEFFENS, N. K. (2017) Advancing the Social Identity Approach to Health and Well-being: Progressing The Social Cure Research Agenda. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 47. No. 7. pp. 789–802. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2333>
- JUVONEN, J. (2006) Sense of Belonging, Social Relationships, and School Functioning. In: P. A. ALEXANDER & P. H. WINNE (ed.) *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.) Mahwah (NJ) Lawrence Erlbaum. pp. 655–674. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2333>



- LIBBEY, H. P. (2004) Measuring Student Relationships To School: Attachment, Bonding, Connectedness and Engagement. *Journal of School Health*, Vol. 74. No. 7. pp. 274–283.
- LUCKTONG, A., SALISBURY, T. T. & CHAMRATRITHIRONG, A. (2018) The Impact of Parental, Peer and School Attachment on the Psychological Well-Being of Early Adolescents in Thailand. *International Journal of Adolescence and Youth*, Vol. 23. No. 2. pp. 235–249. DOI: 10.1080/02673843.2017.1330698
- LYCHE, C. S (2010) *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Paper No. 53. Paris, OECD publication.
- MAYER J. (2008) Iskolaelhagyók. *Taní-tani Online*. [http://www.tani-tani.info/081\\_mayer](http://www.tani-tani.info/081_mayer) [Letöltve: 2019. 04. 01.]
- MAYER J. (ed., 2016) *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók*. Budapest, Oktatáskutató és fejlesztő Intézet. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/korai\\_iskolaelhagyok\\_online.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/korai_iskolaelhagyok_online.pdf) [Letöltve: 2019. 04. 01.]
- MOODY, J. & BEARMAN, P. S. (1998) *Shaping School Climate: Shool Context Adolescent Social Networks, and Attachment to School*. Unpublished manuscript.
- NAGY K. & ZSOLNAI A. (2016) Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In: TÓTH P. & HOLIK I. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 53–61.
- NEWMANN, F. (1981) Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. *Harvard Educational Review*, Vol. 51. pp. 546–564.
- OLDFIELD, J., HUMPHREY, N. & HEBRON, J. (2015) The Role of Parental and Peer Attachment Relationships and School Connectedness in Predicting Adolescent Mental Health Outcomes. *Child and Adolescent Mental Health*, Vol. 21. No. 1. pp. 21–29. DOI: 10.1111/camh.12108
- OELSNER, J., LIPPOLD, M. A. & GREENBERG, M. T. (2011) Factors Influencing the Development of School Bonding Among Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 31. No. 3. pp. 463–487. DOI: 10.1177/0272431610366244.
- SIMONS-MORTON, B. G. & CRUMP, A. D (2002) The Association of Parental Involvement and Social Competence with School Adjustment and Engagement Among Sixth Graders. *Journal of School Health*, Vol. 73. No. 3. pp. 121–126. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x
- RUMBERGER, R. & LIM, S. (2008) *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research, California Dropout Research Project*. Santa Barbara.
- RYAN, R. M. & DECL, E. L. (2000) Self-Determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Subjective Well-Being. *American Psychologist*, Vol. 55. No. 1. pp. 68–78.
- SZABÓ É. & LABAN CZ Á. (2018) Hagymányos és Waldorf-iskolába járó diákok összehasonlítása a célorientáció és az iskolai kötődés szempontjából. *Alkalmazott Pszichológia*, Vol. 18. No. 2. pp. 21–38.
- SZABÓ É. & VIRÁNYI B. (2011) Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, Vol. 111. No. 2. pp. 111–125.
- SZABÓ É., ZSADÁNYI Zs. & SZABÓ H. L. (2015) Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyosság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskola-kultúra*, Vol. 25. No. 10. pp. 5–20.

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# LEMORZSOLÓDÁSI KOCKÁZATOK A FELSŐOKTATÁSBA KERÜLÉS ELŐTT

JÓZSA GABRIELLA

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola

A felsőoktatás átalakulásával a hallgatói társadalom is átalakult. A hallgatói összetétel heterogenitásával megjelent a lemorzsolódás jelensége, ami nemcsak a felsőoktatást és Magyarországot érinti, hanem a közoktatást és szinte az egész világot. Számos szerző hangsúlyozza az első egyetemi év jelentőségét (*Horn 1998*), hiszen ekkor szocializálódik az egyén az egyetem világába (*Pusztai 2011*). Munkámban arra keresem a választ, hogy a továbbtanulás előtt álló szakgimnáziumokba járó diákok körében milyen korai lemorzsolódáshoz vezető kockázati faktorok azonosíthatók, és ezek mennyiben különböznek a gimnáziumból jelentkezőkétől. A 2017-es felvételi adatbázis alföldi régióiban található középiskolákból jelentkező tanulókat vizsgáltam. Az eredmények azt mutatják, hogy nem minden rizikófaktor tekintetében lehet egyértelműen beazonosítani az intézményi különbséget.

**Kulcsszavak:** felsőoktatás, szakgimnázium, lemorzsolódás

With the changes of higher education the student society has also adopted. From the heterogeneity of students appeared the phenomenon of dropout. This not only relates to higher education and Hungary, but also to public education and nearly the whole world. A number of authors highlight the importance of the first year (*Horn 1998*), because this is the time when the individual adapts to the university atmosphere (*Pusztai 2011*). In my thesis I investigate what risk factors leading to early drop-out can be identified among students of going vocational school prior to higher education, and how these vary among grammar school students. I examined students from secondary education in the Great Plain Regions based on application database of 2017. The results show, that not all risk factors allow for the clear identification of institutional differences.

**Keywords:** higher education, vocational school, dropout

---

Levelező szerző: Józsa Gabriella, DE BTK Neveléstudományi Doktori Program,  
4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: jszgabi@gmail.com

## Bevezetés

A lemorzsolódás jelensége szinte minden országot érint, csupán a mértéke különböző. Jelen van mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban. A közoktatásban a tankötelezettség felső korhatáráig – ami törvény<sup>1</sup> szerint 2012. szeptember 1-jétől a 16. életévet jelenti – tartják számon a tanulók iskolai életútját, ám az életkor betöltése után már nincs utánkövetési kötelezettsége az intézményeknek, vagyis nem követik nyomon, hogy mi történik a gyermekkel. Hasonló tendenciát figyelhetünk meg a felsőoktatásban is, bár az utóbbi évtizedekben igen határozott törekvés jelent meg a felsőoktatáspolitikai elvárásokból kiindulva annak érdekében, hogy csökkentsék a hallgatói lemorzsolódást, illetve feltárják ezek okait. Munkámban a gimnáziumokban és a szakgimnáziumokban végzett tanulók felsőoktatási jelentkezéskor azonosítható lemorzsolódási rizikófaktorait és a két intézménytípus közötti különbségeket kívánom feltárni.

### *Demokratizálódás, expanzió, tömegesedés a felsőoktatásban*

A felsőoktatás intézményrendszere sok változáson ment keresztül az évszázadok során (Hrubos 1999), mely átalakulás a hallgatói populációt is érintette (Pusztai 2011). Az oktatás demokratizálódásával szélesedett az a társadalmi réteg, amelyik számára elérhetővé vált az egyetemi oktatás (Berde 2013; Polónyi 2017; Veroszta 2010). A megnövekedett társadalmi igények hatására tágult a felsőoktatás hálózata, bővült az intézményi kínálat, melynek társadalmi oldala a tömegesedés, létszámnövekedés (Kozma 2004). A felsőoktatásban megjelenő új társadalmi csoportok következtében „egyre mélyebbről kényszerül meríteni az érettségizettek kínálatából” (Sáska 2014: 16). Bekerültek az etnikai kisebbséghez, a különböző vallási közösségekhez tartozók, a munkásosztályt képviselők, az idősebb korosztályhoz tartozók és a nők (Engler 2017). Számos hazai és nemzetközi tanulmány foglalkozik ezekkel a hallgatói csoportokkal, akiket nem tradicionális/nem hagyományos jelzővel illetnek (Macqueen 2017; Pusztai 2011).

### *A lemorzsolódás jelensége*

Tinto 1975-ben publikált tanulmánya szerint annak ellenére keveset tudunk a felsőoktatásban zajló lemorzsolódás természetéről, hogy széles szakirodalommal rendelkezik. Több mint negyven év után Fenyves és kollégáinak munkájában azt olvassuk, hogy ez a téma nem kap elég kutatói figyelmet, vagyis ma is érvényes Tinto fenti állítása (Fenyves et al. 2017). Bár számos vizsgálat folyt és folyik a felsőoktatást elhagyók, azok hátterének, okainak vizsgálatára, még több kutatásra van szükség ahhoz, hogy a felsőoktatási lemorzsolódás mibenlétéhez közelebb kerüljünk.

A lemorzsolódásnak többféle definíciója létezik, hiszen az egyes oktatási rendszerek sajátosságai különbözőfélék lehetnek. A nemzetközi lemorzsolódással foglalkozó mérések és módszertanok meghatározásai azt javasolják, hogy korcsoportonként kell definiálni a lemorzsolódás fogalmát (Fehérvári 2008). A felsőoktatásban számos megközelítése

<sup>1</sup> 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (45.§ 3. bekezdés).

létezik a lemorzsolódásnak. Kutatásunkban a felsőoktatási intézményt, oktatást végzett-ség nélkül elhagyó hallgatókat tekintjük lemorzsolódóknak (Molnár 2012).

A lemorzsolódás jelensége, az alacsony diplomaszerezési arányok negatív képet mutatnak az egyén, az intézmény és az osztály számára is (Cardoso-Tavares 2018; Fenyves et al. 2017; Tyler-Lofstrom 2009). Ugyanakkor ne felejtjük el, hogy a lemorzsolódásnak létezik egy másik vetülete, ami a minőséggel van összefüggésben (Polónyi 2006).

### *A lemorzsolódás lehetséges okai*

Az ezredforduló előtt született elméleti és empirikus munkák jelentős részének fókuszában az állt, hogy magyarázatot kerestek a lemorzsolódás, a tanulmányi sikertelenség miatti bukás, a saját felsőoktatási intézményből való kiábrándulás okaira, vagyis arra, hogy egyes „hallgatói csoportok milyen okokból nem tudják eléggé kiaknázni a kibővült felsőoktatásból adódó előnyöket” (Pusztai 2011: 63). A hallgatói lemorzsolódást vizsgáló szakirodalom számos okot fogalmaz meg annak magyarázatára, hogy a hallgatók miért hagyják el a felsőoktatást. A nemzetközi és hazai szakirodalom is négy dimenzió mentén foglalja össze a lemorzsolódás magyarázatait: 1) gazdasági okok 2) pedagógiai, pszichológiai okok 3) társadalmi, kulturális hatások 4) intézményi, szervezeti jellemzők (Berge-Huang 2004; Miskolci-Bársony-Király 2018).

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

### *A vizsgálat célkitűzései*

Empirikus vizsgálatomban a szakgimnáziumban végzett diákok lemorzsolódási kockázatának feltérképezése áll. Azt feltételezem, hogy már a felsőoktatási intézményekbe való jelentkezés előtt és a jelentkezés beadásakor lehet rizikófaktorokat azonosítani. Vizsgálatomban a következő kérdésekre keresem a választ:

1. Milyen kockázati tényezők mutathatók ki a felsőoktatásba való jelentkezés előtt és a jelentkezés benyújtásakor?
2. Mutatkoznak-e különbségek a választott szakcsoportokban, az elért felvételi pontszámokban és egyéb bevont változók esetében a gimnáziumból és a szakgimnáziumból érkezett tanulók között?
3. Milyen mértékben befolyásolják a felvételi pontszámot a szereshető többletpontok?

### *A vizsgálat mintája és módszere*

Munkámban két alföldi régió (Észak-Alföld régió és Dél-Alföld régió) 2017-ben érettségizett, általános felvételi eljárásra jelentkezett tanulóit vizsgálom. Elemzéseim forrása a 2017-es felvételi adatbázis. Az adatokat az SPSS program használatával elemeztem, melyben alapstatisztikákat, keresztábla-elemzéseket, kétmintás független *t*-próbát és lineáris regresszióanalízist végeztem.

A vizsgálat mintáját azok az alföldi régiókból jelentkező, 2017-ben érettségizett tanulók képezik, akik az adott év szeptemberében induló képzésekre általános felvételi eljárásban jelentkeztek. Az elemzéshez megtisztítottam az adatbázist az egyértelműen beazonosítható intézménytípusokra. Így az elemzésből kimaradtak azok a tanulók, akik

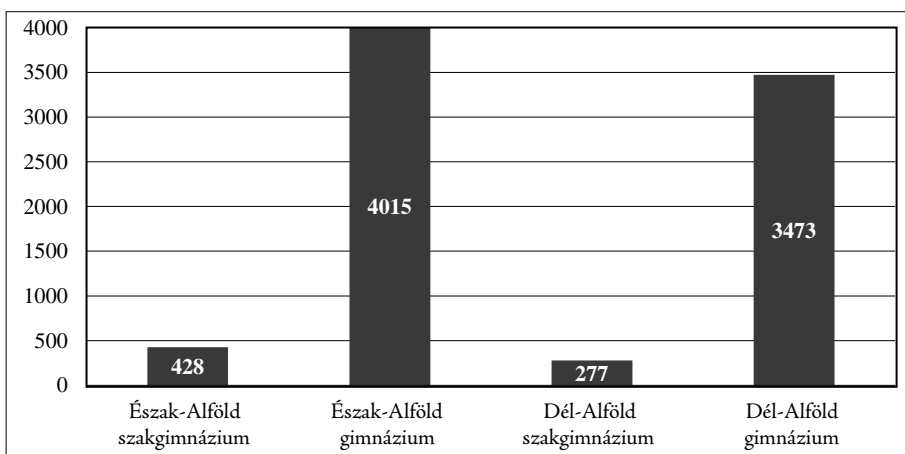
**1. táblázat:** 2017-ben felvételi eljárásra jelentkezők száma (fő)

|                               | Országos | Észak-Alföld régió | Dél-Alföld régió |
|-------------------------------|----------|--------------------|------------------|
| Összes jelentkező             | 105 868  | 16 723             | 9 012            |
| Ebből: 2017-ben érettségizett | 38 750   | 4 467              | 3 763            |
| Ebből: elemzésben bennmaradt  | –        | 4 443              | 3 750            |

*Forrás:* 2017-es felvételi adatbázis; saját szerkesztés

esetében nem lehetett biztosan megmondani, hogy az iskolájuknak melyik képzési típusában tanultak, ilyenek a felnőttképzés, a külföldön működő iskola, a külföldi rendszerű, Magyarországon működő iskola és az egyéb középiskola. Bár a mintavesztés nem jelentős, mégis a kutatás korlátját jelenti (1. táblázat).

A mintába került jelentkezők gimnázium és szakgimnázium szerinti megoszlásait az 1. ábra szemlélteti, melyen szembevetendő, hogy lényegesen több a gimnáziumból való továbbtanulás, ami összhangban van Szemerszki (2014) vizsgálatával.



**1. ábra:** A vizsgálat mintájának megoszlása (fő). (Forrás: 2017-es felvételi adatbázis; saját szerkesztés)

Mindkét régióban a lányok vannak felülreprezentálva, az Észak-Alföld régióban 1 819 (41%) fiú és 2 648 (59%) lány, a Dél-Alföld régióban 1 570 (42%) fiú és 2 193 (58%) lány jelentkezett valamilyen felsőoktatási intézménybe.

## Eredmények és értelmezés

Elsőként azt néztem meg, hogy a felvételi adatbázis alapján a mintába kerülők között milyen a gimnáziumból, illetve a szakgimnáziumból jelentkezett és felvett hallgatók aránya. Az Észak-Alföld régióban a gimnazisták 79%-át vették fel, míg a szakgimnáziumból jelentkezettek 46%-a jutott be valamilyen egyetemre, főiskolára. Hasonló tendenciát figyelhetünk meg a Dél-Alföld régióban is. A gimnáziumi diákok 80%-a, míg a szak-

2. táblázat: Nyelvvizsga-bizonyítvány megléte (%)

| Nyelvvizsga típusa       | Gimnázium   |     | Szakgimnázium |     | $\chi^2$ (p)   |                |
|--------------------------|-------------|-----|---------------|-----|----------------|----------------|
|                          | nincs       | van | nincs         | van |                |                |
| Dél-Alföld (n = 2 141)   | Középfokú A | 72  | 28            | 74  | 26             | 0,152 (0,697)  |
|                          | Középfokú B | 73  | 27            | 76  | 24             | 0,208 (0,648)  |
|                          | Középfokú C | 41  | 59            | 44  | 56             | 0,272 (0,602)  |
|                          | Felsőfokú A | 96  | 4             | 98  | 2              | 0,528 (0,467)  |
|                          | Felsőfokú B | 96  | 4             | 100 | 0              | 2,097 (0,148)  |
|                          | Felsőfokú C | 79  | 21            | 82  | 18             | 0,284 (0,594)  |
| Észak-Alföld (n = 2 514) | Érettségi C | 79  | 21            | 90  | 10             | 19,091 (0,001) |
|                          | Középfokú A | 46  | 54            | 49  | 51             | 0,230 (0,632)  |
|                          | Középfokú B | 47  | 53            | 51  | 49             | 0,583 (0,445)  |
|                          | Középfokú C | 61  | 39            | 62  | 38             | 0,040 (0,841)  |
|                          | Felsőfokú A | 91  | 9             | 98  | 2              | 5,373 (0,020)  |
|                          | Felsőfokú B | 91  | 9             | 98  | 2              | 5,124 (0,024)  |
|                          | Felsőfokú C | 88  | 12            | 88  | 12             | 0,001 (0,995)  |
| Érettségi C              | 82          | 18  | 94            | 6   | 37,880 (0,001) |                |

Forrás: 2017-es felvételi adatbázis; saját szerkesztés

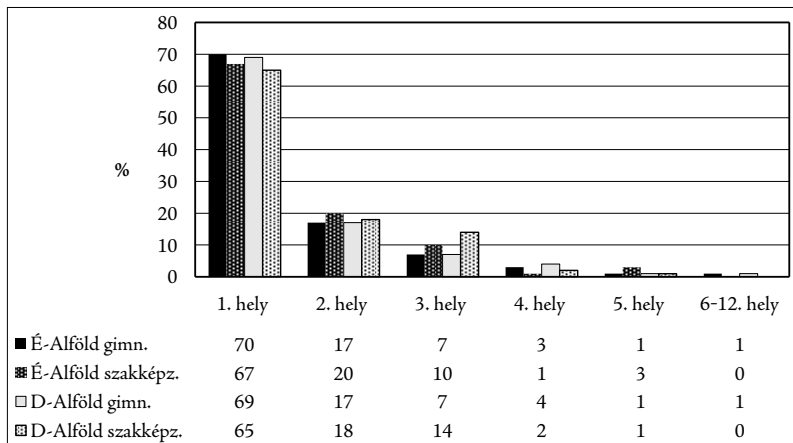
gimnáziumból továbbtanulók 47%-a került be valamelyik felsőoktatási intézménybe. Az eredmények azt mutatják, hogy a középiskolai intézmény típusa összefüggésben van azaz, hogy milyen arányban kerülnek be a hallgatók a felsőoktatásba ( $\chi^2_{EA} = 222,876$ ;  $p = 0,001$ ;  $\chi^2_{DA} = 151,329$ ;  $p = 0,001$ ).

Mivel a diploma megszerzéséhez már szükség van legalább egy középfokú nyelvvizsgára, ezért azt is megvizsgáltam, hogy milyen különbségek vannak a két részmintában a nyelvvizsgák megléte tekintetében. Az Észak-Alföld régióban a válaszadók csupán 56%-a ( $n = 2 514$ ), a Dél-Alföld régióban 57%-a ( $n = 2 141$ ) válaszolt a különböző típusú nyelvvizsga meglétének kérdésére, ami azt valószínűsíti, hogy a nem válaszolók nem rendelkeznek nyelvtudást igazoló okmánnyal. A 2. táblázat a nyelvvizsga-bizonyítvány létéről, illetve nem létéről nyilatkozókat mutatja be.

Az eredmények azt mutatják, hogy van összefüggés a középiskola típusa és az érettségivel megszerezhető C-típusú nyelvvizsga megléte között mindkét régióban. A Dél-Alföld régióban a többi nyelvvizsgatípus megléte nem függ attól, hogy a tanuló gimnáziumba vagy szakgimnáziumba járt, míg az Észak-Alföld régió esetében összefüggés tapasztalható a felsőfokú A és B típusú nyelvvizsgák megléte esetében is.

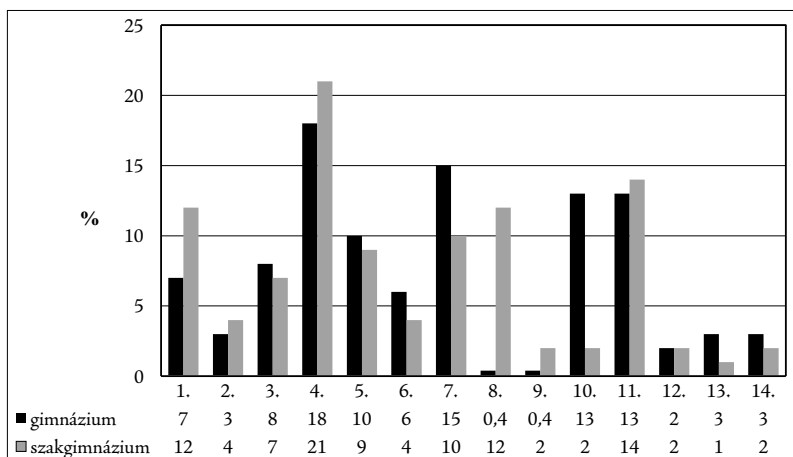
A szakirodalom alapján lemorzsolódási kockázatot jelenthet, ha a hallgatót nem abba az intézménybe veszik fel, ahová elsőként jelentkezett (Fenyves et al. 2017). Ezért kíváncsi voltam arra, hogy a felvételt nyert diákokat hányadik helyre vették fel. Az eredményeket a 2. ábra szemlélteti.

A 2. ábrán jól látható, és a statisztikai próbák ( $\chi^2_{EA} = 11,827$ ;  $p = 0,159$ ;  $\chi^2_{DA} = 10,264$ ;  $p = 0,418$ ) is megerősítik, hogy nem függ a középiskola típusától az, hogy a jelentkezőt hányadik helyen jelölt intézménybe vették fel.



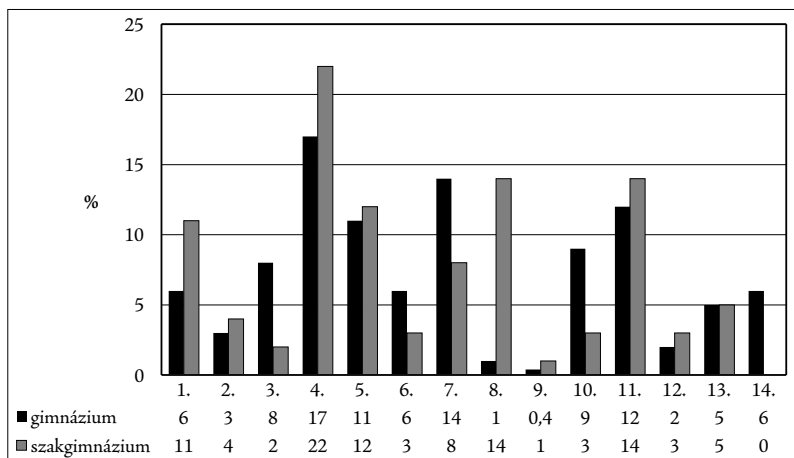
**2. ábra:** Hányadik helyen megjelölt intézménybe nyert felvételt a tanuló (%).  
(Forrás: 2017-es felvételi adatbázis; saját szerkesztés)

Nemcsak lemorzsolódáskutatásokból tudjuk, hogy a család szocioökonómiai státusza erős befolyással bír a tanulók tanulmányi előmenetelére (Bornstein 2015; Józsa 2004). A kedvezőtlen anyagi háttér a hallgatók jólétére és jóllétére is hatással van az egyetemeken. A költségtérítés megfizetésének terhe gondot jelenthet, főként a rosszabb anyagi-szociális körülményekből érkező hallgatók és családjuk számára (Fenyves et al. 2017; Timto 1975). Az adatbázis nem tartalmaz a család szocioökonómiai háttérére vonatkozó információkat, így nem tudható, hogy a költségtérítéses képzésre való bejutás jelent-e az adott hallgató számára lemorzsolódási rizikófaktort. Az Észak-Alföld régióban a gimnazisták 85%-a, a Dél-Alföld régióban 81%-a, míg az észak-alföldi szakgimnazisták 90%-a, a dél-



**3. ábra:** 2017-ben felvett hallgatók szakterületi megoszlása (Észak-Alföld régió).  
(Forrás: 2017-es felvételi adatbázis; saját szerkesztés)

Megjegyzés: 1. Agrár; 2. Államtudomány; 3. Bölcsészstudomány; 4. Gazdaságtudomány; 5. Informatika; 6. Jog; 7. Műszaki; 8. Művészet; 9. Művészetközvetítés; 10. Orvos- és Egészségtudomány; 11. Pedagógia; 12. Sport; 13. Társadalomtudomány; 14. Természettudomány



4. ábra: 2017-ben felvett hallgatók szakterületi megoszlása (Dél-Alföld régió).  
(Forrás: 2017-es felvételi adatbázis; saját szerkesztés)

Megjegyzés: 1. Agrár; 2. Államtudomány; 3. Bölcsészstudomány; 4. Gazdaságtudomány; 5. Informatika; 6. Jog; 7. Műszaki; 8. Művészet; 9. Művészetközvetítés; 10. Orvos- és Egészségtudomány; 11. Pedagógia; 12. Sport; 13. Társadalomtudomány; 14. Természettudomány

alföldiek 88%-a jutott be államilag finanszírozott képzésre. Az arányokban nincs különbség a középiskola típusa és a felvételt nyert finanszírozási forma között egyik vizsgált régióban sem ( $\chi^2_{EA} = 3,814; p = 0,051; \chi^2_{DA} = 3,427; p = 0,064$ ).

Feltételezésem szerint az, hogy milyen irányban tanulnak tovább a tanulók, erősen függ attól, hogy milyen intézménytípusba jártak középiskolába. Ennek igazolására megnéztem, hogy a gimnáziumból és szakgimnáziumból jelentkező diákok milyen képzési területekre nyertek felvételt (3. és 4. ábra).

Mindkét régióban mindkét középiskolátípusból a gazdaságtudományi szakokra jelentkeztek a legnagyobb arányban a tanulók. Továbbá az informatikai, műszaki és pedagógusszakok területei is népszerűek voltak a diákok körében. Mindkét régióban az agrár és művészeti képzési terület az, ahol a szakgimnazisták, az orvos- és egészségtudomány területén a gimnazisták vannak felülreprezentálva. A természet-, társadalom- és bölcsészettudományok területén más-más képet mutat a két régió.

Kétmintás független  $t$ -próbával megvizsgáltam azt is, hogy van-e különbség a felvett gimnazisták és a szakgimnazisták között a felvételi eljárás során elért összpontszámokban. Mindkét régió vizsgálata azt mutatja, hogy szignifikáns különbség van a részminták összpontszámainak átlagában (3. táblázat).

3. táblázat: A felvételi eljárásban szerzett pontszámok átlaga és szórása

|              | Gimnázium       | Szakgimnázium   | $t(p)$        |
|--------------|-----------------|-----------------|---------------|
|              | átlag (szórás)  | átlag (szórás)  |               |
| Észak-Alföld | 384,47 (54,569) | 352,62 (46,707) | 9,156 (0,001) |
| Dél-Alföld   | 382,65 (53,025) | 349,18 (52,175) | 6,844 (0,001) |

Forrás: 2017-es felvételi adatbázis; saját szerkesztés



Az összefüggések mélyebb feltárása érdekében lépésenkénti lineáris regresszió-analízissel (*Stepwise módszer*) megvizsgáltam a különböző típusú (emelt érettségi, nyelvvizsga, középiskolai verseny, hátrányos helyzet, GYES fogyatékos, OKJ, sportteljesítmény) többletpontok magyarázó erejét a felvételi eljárás során elért összpontszámra.<sup>2</sup> Az eredmények alapján az Észak-Alföld régióban az emelt szintű érettségi vizsgáért kapott pluszpontok 29%-ban magyarázzák meg az összpontszámot, a Dél-Alföld régióban 24%-ban.<sup>3</sup> Az OKJ-n és GYES-en kívül az elemzésbe bevont többi független változó is szignifikáns magyarázóerővel bír a tanulók által elért összpontszám különbségeiben. A nyelvvizsga az Észak-Alföld és a Dél-Alföld régióban is 19%-ban magyarázza az összpontszámot, míg a középiskolai versenyeredmények az Észak-Alföld régióban 3%-os, a Dél-Alföldön 4%-os magyarázóerővel bírnak. A hátrányos helyzetért kapott többletpontok 2%-os szignifikáns magyarázóerővel bírnak az Észak-Alföld régióban, míg a sportteljesítményért és a fogyatékkal élésért kapott többletpontok együtt csupán 1%-át magyarázzák az összpontszámnak. A Dél-Alföld régióban a sportteljesítményért, a hátrányos helyzetért, fogyatékosággért kapott pluszpontok együttes szignifikáns magyarázóereje 2%. Az Észak-Alföld régióban a bevont független változók 54%-ban ( $R^2 = 0,54$ ), a Dél-Alföld régióban 49%-ban ( $R^2 = 0,54$ ) magyarázzák az összpontszámot.

Szintén lépésenkénti lineáris regresszióval vizsgáltam meg középiskolátípusonként a bevont változók magyarázóerejét. Az Észak-Alföldön mindkét iskolatípusban a legerősebb magyarázóerővel az emelt érettségi rendelkezik ( $F_{\text{ÉAszakg}} = 11,245$ ;  $p = 0,001$ ;  $F_{\text{ÉAgimn}} = 1103,362$ ;  $p = 0,001$ ). A szakgimnáziumban végzeteknél a középiskolai versenyt a nyelvvizsga követi, majd a hátrányos helyzet. A gimnazistáknál a nyelvvizsga lép be a második legerősebb magyarázóerőként, ezt követi a középiskolai verseny, a hátrányos helyzet és legvégül a sportteljesítményért kapott pluszpontok. A gimnazistáknál hasonló képet mutat a Dél-Alföld régió azzal a kiegészítéssel, hogy itt volt olyan tanuló, aki az OKJ-ért ( $F = 331,569$ ;  $p = 0,001$ ) kapott többletpontot. A Dél-Alföld régió szakgimnáziumában végzett tanulók négy területen szereztek többletpontot, melyek közül a legerősebb magyarázóerővel a középiskolai verseny ( $F = 13,815$ ;  $p = 0,001$ ) bír 17%-kal. Másodikként a nyelvvizsgáért kapott pluszpont áll, majd ezt követik az emelt szintű érettségiért és a fogyatékosággal élésért kapott többletpontok.

## Összegzés

Az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb hangsúlyt kap a lemorzsolódás jelenségének feltárása az oktatás minden szintjén. A felsőoktatásban a lemorzsolódás elsősorban a demokratizálódás következtében jelentkező expanzió és tömegesedés nyomában járó jelenség. Munkámban nem ezzel, hanem a hallgatóra, intézményre és a társadalomra nézve problémát jelentő lemorzsolódás feltérképezésére helyeztem a hangsúlyt.

Kutatásomban a 2017-es felvételi adatbázis alapján a Dél- és Észak-Alföld régiókban található gimnáziumok és szakgimnáziumok 2017-ben érettségizett felvételizőit vizsgál-

<sup>2</sup> A modell(ek) illeszkedése minden esetben megfelelő ( $p < 0,001$ ).

<sup>3</sup> Az egyes változók magyarázóerejét a függő változó és az adott független változó közötti korrelációs együttható ( $r$ ) és a sztenderdizált regressziós együttható ( $\beta$ ) szorzataként számítottam ki.

tam. Mivel az adatbázis csak korlátozott adatokat tartalmaz, ezért az affektív és szociális, illetve szocioökonómiai faktorok vizsgálatára jelen elemzésben nem térhettem ki.

Vizsgálatomban elsőként arra kerestem a választ, hogy a felvételi jelentkezés időpontjában milyen rizikófaktorok azonosíthatók, melyek a későbbi lemorzsolódásban szerepet játszhatnak. Magyar sajátosságként a középfokú komplex nyelvvizsga megléte a diplomaszerezés egyik kritériuma. Az elemzésből jól látszik, hogy a válaszadók kevesebb mint fele rendelkezik a felvételi időpontjában nyelvvizsgával. A középfokú nyelvvizsgák esetében hasonló mintázatot mutat a két vizsgált régió iskolatípusonként, míg a felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítvány meglétében eltérő képet láthatunk. Szignifikáns különbség csupán az érettségin megszerezhető C típusú nyelvvizsga meglétében van mindkét régióban az iskolatípusban.

A szakirodalom alapján lemorzsolódási rizikófaktort jelenthet, ha a hallgatót nem arra a képzésre veszik fel, amire elsőként jelentkezett, ezért megvizsgáltam, hogy a felvett tanulók milyen arányban kerültek be az első helyen megjelölt szakra. Mindkét régióban mindkét típusú középiskolából jelentkező diákok több mint hattizedét felvették az első helyre. A vizsgált hallgatók kevesebb mint négytizedénél jelentkezhetnek az intézményi jellemzők és a saját elképzelések közötti nem megfelelő illeszkedések, más elvárások, melyek a felsőoktatási intézmény elhagyásához vezethetnek.

Második kérdésem a középiskolatispusok közötti különbségekre vonatkozott. Az adatbázis elemzése során azt találtam, hogy szignifikáns különbséget jelent, hogy a tanulók gimnáziumból vagy szakgimnáziumból jelentkeznek továbbtanulni. Az intézménytípusok közötti különbség a szakok iránti érdeklődésben is megmutatkozik: szakgimnáziumokból többen nyertek felvételt az agrár és művészeti szakokra, mint a gimnáziumokból, míg az orvos- és egészségtudományi képzések esetében épp fordított a tendencia. Szignifikáns különbség mutatkozik a felvételt nyert tanulók összpontszámában is, a szakgimnáziumokból továbbtanulók összpontszámának átlaga alacsonyabb, mint a gimnáziumokból továbbtanulóké.

Harmadsorban arra voltam kíváncsi, hogy a felvételi eljárásban szerezhető többletpontok milyen mértékben magyarázzák az összpontszámot. A kapott adatokból az látszik, hogy az emelt érettségi, a nyelvvizsga és a középiskolai versenyekért kapott többletpontok mindkét régió mindkét iskolatípusában szignifikáns magyarázóerővel bírnak.

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy már a jelentkezés pillanatában azonosíthatók olyan rizikófaktorok, melyek később a felsőoktatási tanulmányok idő előtti, diplomaszerezés nélküli elhagyásához vezethetnek. A középiskola típusának befolyása a felvételi sikerességére és az azonosított kockázati tényezőkre nem mutat egységes mintázatot. A kutatás korlátai között említendő, hogy a lehetséges kockázati tényezőket csak két régióra fókuszálva elemeztem, továbbá kihagytam a mintából azon intézmények tanulóit, akiknél nem volt egyértelmű az iskolatípus beazonosítása. Mindez limitálja az eredmények általánosíthatóságát, azonban a két régióban kapott közel azonos eredmények erősítik egymást. A rizikótényezők mélyebb feltárása érdekében szükséges az adatbázisok elemzését interjúval vagy kérdőíves vizsgálattal kiegészíteni. Kutatási terveim között szerepel egy olyan longitudinális vizsgálat, ami a szakgimnáziumok végzős diákjait követi nyomon a felsőoktatás éveiben, mely reményeim szerint tovább bővítheti tudásunkat a lemorzsolódás okairól és a középiskola típusának hatásáról.

## IRODALOM

- BERDE É. (2013) A felsőoktatás lehetséges létszámpanyái Magyarországon. *Statisztikai Szemle*, Vol. 91. No. 1. pp. 57–76.
- BERGE, Z. L. & HUANG, Y. P. (2004) A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. *DEOSNEWS*, Vol. 13. No. 5. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=DF50520CC6164BF520C742FC8B39ACFC?doi=10.1.1.129.1495&rep=rep1&type=pdf> [Letöltve: 2019. 03. 31.]
- BORNSTEIN, M. H. (2015) Children's Parents. In: R. LERNER, M. BORNSTEIN, & T. LEVENTHAL (eds) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science. (Volume 4, Ecological Settings and Processes, Chapter 3.)* Hoboken(NJ) Wiley. pp. 1–78.
- CARDOSO S. & TAVARES, O. (2018) Students' Drop Out, Higher Education. In: P. TEIXEIRA & J. SHIN (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Springer. pp. 1–3.
- ENGLER Á. (2017) *A család mint erőforrás*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- FEHÉRVÁRI A. (ed.) (2008) *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben 283. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- FENYVES V., BÁCSNÉ BÁBA É., SZABÓNÉ SZÖKE R., KOCSIS I., JUHÁSZ Cs., MÁTÉ E. & PUSZTAI G. (2017) Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak meggradására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, Vol. 5. No. 3. pp. 5–14. [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany\\_2017\\_3\\_5-14.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany_2017_3_5-14.pdf) [Letöltve: 2019. 03. 28.]
- HORN, L. J. (1998) *Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year*. Washington DC, U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. NCES 1999-087. <https://nces.ed.gov/pubs99/1999087.pdf> [Letöltve: 2019. 03. 28.]
- HRUBOS I. (1999) *A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- JÓZSA K. (2004) Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, Vol. 14. No.11. pp. 3–16.
- KOZMA T. (2004) *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- LUKÁCS F. & SEBŐ T. (2005) Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, Vol. 25. No. 10. pp. 78–86.
- MACQUEEN, S. (2017) *Narratives from Non-traditional Students in Higher Education*. The Thesis Is Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Queensland in 2017. University of Queensland.
- MISKOLCI P., BÁRSONY F. & KIRÁLY G. (2018) Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, Vol. 28. No. 3–4. pp. 87–105.
- MOLNÁR B. (2012) A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás csökkentése innovatív módszerekkel. In: BUDA A. & KISS E. (eds) *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Debrecen, Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. pp. 350–357. [http://www.kissarpadkonf.unideb.hu/2011/downloads/kissarpad2011\\_kotet.pdf](http://www.kissarpadkonf.unideb.hu/2011/downloads/kissarpad2011_kotet.pdf) [Letöltve: 2019. 03. 28.]

- POLÓNYSI I. (2006) A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In: BÁLINT J., POLÓNYSI I. & SIKLÓS B. (eds) *A felsőoktatás minősége*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet. pp. 10–38.
- POLÓNYSI I. (2017) Az oktatáspolitikai műveltségképe. *Neveléstudomány*, Vol. 5. No. 1. pp. 5–14. [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany\\_2017\\_1\\_5-14.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany_2017_1_5-14.pdf) [Letöltve: 2019. 03. 28.]
- PUSZTAI G. (2011) *A láthatatlan kéztől a baráti kézíg. Hallgatói értelmezői közösségek*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- SÁSKA G. (2014) Húsz év köz- és felsőoktatásáról, körkép. *Iskolakultúra*, Vol. 24. No. 2. pp. 3–18. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00182/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2014\\_2\\_003-018.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00182/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_2_003-018.pdf) [Letöltve: 2019. 03. 28.]
- SZEMERSZKI M. (2014) A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, No. 1. pp. 47–63.
- TINTO, V. (1975) Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Literature. *Review of Educational Research*, Vol. 45. No. 1. pp. 89–125.
- TYLER, J. H. & LOFSTROM, M. (2009) Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. *Future of Children*, Vol. 19. No. 1. pp. 77–103.
- VEROSZTA Zs. (2010) A felsőoktatás társadalmi felelőssége a hallgatói értékészletekben. *Educatio*, Vol. 19. No. 2. pp. 230–240.

# MOBILITÁSI SZÁNDÉKOK ÉS REZILIENCIA

HÖRICH BALÁZS

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola

A mobilitási lehetőségek és igények, valamint az oktatási rendszer funkciói szorosan összefüggnek. Fontos kérdés, vajon egy-egy képzéstípus kiszolgálja-e kliensei társadalmi igényeit. A magyar szakképzési rendszer egyre inkább kettészakad: míg az érettségit nyújtó képzésekben lehetőséget látnak a tanulók az előrelépésre, addig az érettségit nem adó képzések teljes zsákutcát jelentenek egy homogén társadalmi rétegnek. Ráadásul, a szakközépiskolák kliensei pont azokból kerülnek ki, akik számára jelenleg nem körvonalazódik az iskolai mobilitási csatornán kívül egyéb mobilitási lehetőség. Ilyen környezetben a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás és az iskolai reziliencia vizsgálata kulcskérdés, hiszen ezek az atipikus tanulói magatartások áshatják alá leginkább egy-egy képzéstípus legitimitását. Jelen tanulmányban az iskolai reziliencia és a mobilitási szándék összefüggését keressük. Az Országos kompetenciamérés (OKM) 2016. évi 10. évfolyamos tanulói adatbázisának felhasználásával háromféle rezilienciaszámítást ismertetek. Azt vizsgálom, hogy miként alakul a reziliencia mértéke azok között, akik státuszmegőrzési szándékot vagy felfelé irányuló mobilitási vágyat fogalmaznak meg. Eredményeim szerint a mobilitási szándék és a reziliencia mértéke összefügg.

**Kulcsszavak:** társadalmi mobilitás, iskolai reziliencia, Országos kompetenciamérés

Mobility opportunities and needs, and the functions of the educational system are closely connected. An important question is whether given training-types serve the social needs of their clients. The Hungarian vocational training system has become increasingly divided: while students see advancement potential in trainings that provide a general certificate of education, trainings that do not provide one mean a dead-end for a homogenous social stratum. Furthermore, clients of secondary vocational schools are already those whose sole mobility opportunity is educational mobility. In such an environment the issues of early school leaving and dropout, educational resilience are crucial since these atypical student behaviours can undermine the legitimacy of at least certain training types. The present research examines the relationship between educational resilience and mobility intentions. Relying on the 10th grade student database of National Assessment of Basic Competencies (OKM) 2016, I detail three types of resilience calculations. I examine

---

Levelező szerző: Hörich Balázs, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola,  
4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: horichb@gmail.com

different degrees of resilience among those with status-preservation and with upward mobility intentions. The results show that resilience and mobility intentions correlate.

**Keywords:** social mobility, educational resilience, National Assessment of Basic Competencies

A reziliencia először mint természettudományi, majd mint ökológiai, illetve pszichológiai szakkifejezés jelent meg dominánsan a tudományos diskurzusokban, ám manapság már a többféle tudományos diszciplínában megtaláljuk e fogalmat, illetve a mögötte felsejlő megközelítést (Tóth *et al.* 2016; Székely 2015; Szokolszky–V. Komlósi 2015). A kutatások fókuszában az áll(t), hogy milyen mechanizmusok alakítják ki a reziliens viselkedést, illetve mely védőfaktorok akadályozzák meg a tipikus és elvárt tüneteket. Az iskolai reziliencia (*educational resilience, academic resilience*) vizsgálata nem hosszú múltra tekint vissza, lényegében az elmúlt évtizedekben fordult ebbe az irányba a hazai és nemzetközi neveléstudományi, illetve oktatás-szociológiai érdeklődés.

Az iskolai reziliencia és a méltányos oktatás fogalomköre elválaszthatatlan egymástól. A méltányos oktatás alap gondolata túlmutat az esélyegyenlőségi megközelítésen: lényege, hogy származástól, társadalmi-gazdasági státuszától függetlenül mindenkinek lehetőséget kell biztosítani vágyainak, elképzeléseinek és képességeinek megfelelő kibontakoztatására (Révai 2015). Míg az esélyegyenlőségi a bemeneti, a méltányossági megközelítés a kimeneti mutatókra, indikátorokra fókuszál (Papp 2015; OECD 2013).

Egy tanuló társadalmi-gazdasági háttere jelentősen meghatározza teljesítményét (lásd például OECD 2010, 2013, 2016). A reziliencia arra vonatkozik, hogy egy tanuló túl tud-e lépni ezen a meghatározottságon, képes-e a családi háttérétől függetlenül jól teljesíteni. A reziliencia számítása többféleképpen történhet (OECD 2010, 2013, 2016; Csüllög–Lannert–Zempléni 2015; Agasisti *et al.* 2018; Tóth *et al.* 2016).

A nemzetközi összehasonlításra alkalmas PISA-vizsgálatok szerint Magyarországon mindhárom mérési terület (szövegértés, matematika, természettudomány) esetében az OECD-átlag alatt marad a reziliens tanulók aránya. A legnagyobb mértékű különbség a természettudományi területen jelentkezik, ráadásul ezen a területen 2006-hoz képest jelentős romlás is tapasztalható: míg 2006-ban csak 1,7 százalékpont volt a különbség (OECD: 27,7%, Magyarország: 26%), addig 2016-ben már 9,9 százalékpont (OECD: 29,2%, Magyarország: 19,3%) (OECD 2016). Jellemző, hogy a magas PISA mérési eredmények együtt járnak a reziliens tanulók magasabb arányával, azaz a méltányosság és a teljesítmény összefügg egymással (Papp 2015).

## Mobilitási elképzelések és az iskolai reziliencia

Hipotézisem az, hogy a mobilitási percepciók összefüggnek azzal, hogy egy tanuló reziliens lesz-e vagy sem. Az összefüggés irányát azonban nehéz egyértelműen kimutatni. Korábbi elemzések (Csüllög–Lannert–Zempléni 2015) rámutattak arra, hogy minél közelebb van valaki az iskolai pályafutást követő pályakezdéshez, annál kevésbé érezhető a családi háttér hatása, és annál inkább előkerülnek a racionális mérlegelő szempontok.

Azaz, minél későbbi mérési eredményt vizsgálunk, annál nehezebb eldönteni, hogy valaki azért lesz reziliens (sok más befolyásoló szempont mellett), mert a szülőkhöz képest előrébb szeretne jutni a társadalmi hierarchián, vagy azért tűz ki maga elé mobilitási célt, mert tisztában van saját képességeivel. Ezt a problémát ebben a tanulmányban nem is igyekszem feloldani. Ugyanakkor feltétezem, hogy olyan iskolai közegben, ahol a tanulók mobilitási lehetőségei tágabbak, ott a reziliensség összekapcsolódik a társadalmi mobilitás vágyával (gimnáziumi és szakgimnáziumi képzéstípus), ott pedig, ahol nincs érdemi lehetőség (vagy az igen nagy befektetést igényel) ott nem láthatunk összefüggést (szakközépiskolai képzés).

A hipotézis vizsgálatát a 2016. évi Országos kompetenciamérés (továbbiakban: OKM) 10. évfolyamos tanulói adatbázisán végeztem el. Csak azokat a tanulókat vettem figyelembe, akik érvényes matematikai és szövegértési teszteredménnyel rendelkeznek, illetve a háttérkérdőív lehetőséget biztosított arra, hogy az Oktatási Hivatal családi háttérindexet rendeljen a tanulóhoz (ez a teljes, az OKM 10. évfolyamos mérésébe bevont tanulói populáció 80 százaléka). A könnyebb áttekinthetőség miatt összevontam a 4, a 6 és a 8 osztályos gimnáziumokat („gimnáziumi képzések”) és kihagytam az elemzésből a speciális készségfejlesztő szakiskolákat.

Független változóként két változót vontam be: az apa iskolázottságát, illetve a mobilitási elképzeléseket. Előbbi változót négykategóriás változóként vettem figyelembe (legfeljebb 8 általános, szakmunkás, érettségizett vagy diplomás). A mobilitási elképzeléseket közvetlen módon nem méri az OKM-hez kapcsolt háttérkérdőív, de az megkérdezésre kerül, hogy milyen iskolai végzettséget szeretne elérni a vizsgálatba került tanuló. A válaszkategóriákat három csoportba soroltam: legfeljebb szakvégzettség, érettségi vagy diploma. A hipotézisvizsgálatban a függő változó az, hogy reziliens-e a tanuló vagy sem. A függetlenséget Chi-négyzet teszttel, illetve a kompetenciamérések átlagai esetén F-próbával vizsgáltam. Ahogy a szakirodalmi ismertetésből kiderült, korántsem egységes, hogy mit tekintünk reziliensnek: a fő kérdés itt az, hogy az összes tanulóra vonatkoztassunk-e, vagy az adott képzéstípusban járók körében válogassunk-e le a kiemelkedő teljesítményű tanulókat. Emiatt három modellt ismertetek. Az elsőben a „hagyományos” megközelítéssel definiáltam a rezilienciát: az összes tanuló családi háttérének figyelembevételével azokat az alsó negyedbe tartozó diákokat számítottam ide, akiknek a teljesítménye (szintén az összes tanuló figyelembevételével) a legfelső negyedbe tartozik. A második modellben tágabban értelmezem a reziliensek körét: nem kvartiliseket, hanem terciliseket határoztam meg, így vélhetően az iskolatípusok közötti különbségek is tompulnak. A harmadik modellben pedig az adott képzéstípusban tanulók várt és tényleges teljesítménykülönbségeinek (reziduumainak) különbségét vettem figyelembe a kvartilisek kialakításánál. Ez utóbbi modell tehát relativisztikus, hiszen azokat a tanulókat emeli be a reziliensek közé, akik saját iskolai közegükhöz képest mutatnak kimagasló teljesítményt.

Hipotézisem általános értelemben akkor igazolódik, ha azon csoportok esetében nagyobb a reziliensek aránya, akik „felfelé” irányuló mobilitási pályát tűznek ki célul, azaz magasabb iskolai végzettséget szeretnének elérni, mint apjuk iskolázottsága. Az apa iskolázottságára és az iskolai célkitűzést firtató kérdésre adott érdemi válaszokat figyelembe véve a felmérésben részt vevők 63,4%-a felfelé irányuló mobilitást tűzött ki célként, 32,9% státuszmegőrzésre törekedett, míg 3,7 százalékuk alacsonyabb iskolázottságot akart megszerezni (1. táblázat). Mindhárom képzéstípus esetén igaz, hogy többségben vannak

azok, akik apjuknál magasabb iskolázottságot szeretnének elérni, ám az is látszik, hogy a státuszmegőrzők aránya a gimnáziumi képzésben (40,1%), illetve a szakközépiskolai képzésben (37,1%) viszonylag magas. Előbbi esetben arról van szó, hogy nincs hova felfelé lépni (diplomás szülők gyerekei), utóbbiban pedig inkább nincs rá akarat vagy nem látnak rá lehetőséget.

**1. táblázat:** Az apa iskolázottsága és a tanuló iskolázottsági célkitűzése (%),  $N = 64\,196$

| Apa iskolázottsága     | Tanuló iskolázottsági célkitűzése |            |             | Összesen |
|------------------------|-----------------------------------|------------|-------------|----------|
|                        | legfeljebb 8 általános            | érettségi  | diploma     |          |
| legfeljebb 8 általános | 3,3                               | 4,9        | 1,9         | 10,1     |
| szakmunkás             | <b>6,0</b>                        | 19,2       | 18,0        | 43,2     |
| érettségi              | 0,9                               | <b>7,6</b> | 16,1        | 24,6     |
| diploma                | 0,4                               | 2,4        | <b>19,3</b> | 22,1     |
| Összesen               | 10,6                              | 34,1       | 55,3        | 100,0    |

*Forrás:* OKM 2016. tanulói adatbázis (10. évfolyam)

### *Kvartilis rezilienciamodell*

Az iskolai reziliencia mérésére vonatkozó legszűkebb megközelítés esetében az összes, vizsgálatba bevont tanuló mindössze 1,6 százaléka tartozik a matematika területén kimagasló teljesítményű tanulók közé. Ez az arányszám a szakgimnáziumi képzésben résztvevők körében a legmagasabb (2,2%), a szakközépiskolai tanulók körében pedig a legkisebb (0,7%). Mindez azt is jelenti, hogy a reziliensek fele szakgimnáziumi, 41,8%-a pedig gimnáziumi képzésben vesz részt, szakközépiskolába pedig csak 8 százalékuk jár. Ha a tesztek eredményeit is nézzük, a matematikai kompetenciaterületen alig van különbség a különböző képzéstípusba járó reziliens tanulók eredményei között. A szövegértés területén hasonló arányszámokat látunk, igaz, a mért eredményekben viszont jelentős differenciák vannak (2. táblázat).

A gimnáziumi és a szakgimnáziumi képzések esetén igaz, hogy a felfelé irányuló mobilitási célkitűzéssel jellemezhető tanulók körében magasabb a reziliens tanulók aránya azokhoz képest, akik legfeljebb státuszmegőrzésben gondolkodnak. A szakközépiskolai tanulók esetében ez az összefüggés nem áll fent, a reziliencia mértéke független a mobilitási szándékoktól. Ez a tendencia mind a matematikai, mind a szövegértési kompetenciaterület esetén megfigyelhető. Ugyanakkor jellemző az is, hogy az elért teljesítményben (azaz a kompetenciamérés eredményében) nincs különbség: a mobilitási szándék a reziliencián belül nem okoz többleteljesítményt (3. táblázat).

### *Tercilis rezilienciamodell*

A tercilisek szerinti felosztásban az összes tanuló 4,1%-a a matematika és 3,7%-a a szövegértés területén reziliens. A matematika területén valamivel nagyobb arányban találjuk a szakgimnáziumi reziliens tanulókat a gimnáziumi reziliensek arányához képest, a szövegértési kompetencia terén arányuk azonos. A szakközépiskolai tanulók mindössze



**2. táblázat:** A reziliens tanulók aránya és mérési eredményeik képzéstípusonként, kvartilis rezilienciamodell, N = 64 934\*

|                               | N      | %     | Matematika |       | Szövegrértés |       | Reziliensek: matematika          |                                  | Reziliensek: szövegrértés |       |
|-------------------------------|--------|-------|------------|-------|--------------|-------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------|-------|
|                               |        |       | átlag      | átlag | %            | %     | kompetencia-<br>eredmény (átlag) | kompetencia-<br>eredmény (átlag) | %                         | %     |
| Gimnáziumi<br>tanulók         | 28 277 | 43,5  | 1 758      | 1 735 | 1,6          | 41,8  | 1 883                            | 1,6                              | 50,0                      | 1 765 |
| Szaggimnáziumi<br>tanulók     | 24 078 | 37,1  | 1 628      | 1 592 | 2,2          | 50,2  | 1 871                            | 1,8                              | 46,7                      | 1 709 |
| Szakközép-<br>iskolai tanulók | 12 580 | 19,4  | 1 438      | 1 399 | 0,7          | 8,0   | 1 854                            | 0,2                              | 3,3                       | 1 613 |
| Összesen                      | 64 934 | 100,0 | 1 648      | 1 617 | 1,6          | 100,0 | 1 875                            | 1,4                              | 100,0                     | 1 725 |

Forrás: OKM 2016. tanulói adatbázis (10. évfolyam). \* $p < 0,05$

3. táblázat: Mobilitási elképzelések és reziliens tanulók, kvartilis rezilienciamodel, N = 64 127

|                          | Matematika       |             |       |                     |       |             | Szövegértés |                     |       |
|--------------------------|------------------|-------------|-------|---------------------|-------|-------------|-------------|---------------------|-------|
|                          | Mobilitási irány | reziliensek |       | kompetenciaeredmény |       | reziliensek |             | kompetenciaeredmény |       |
|                          |                  | %           | átlag | %                   | átlag | %           | átlag       | %                   | átlag |
| Gimnáziumi tanulók       | lefelé           | 0,3*        | 1 914 | 0,2*                | 1 919 |             |             |                     |       |
|                          | státuszmegőrzés  | 0,1*        | 1 868 | 0,1*                | 1 841 |             |             |                     |       |
|                          | felé felé        | 2,6*        | 1 884 | 2,7*                | 1 842 |             |             |                     |       |
| Szakgimnáziumi tanulók   | lefelé           | 0,2*        | 1 808 | -                   | -     |             |             |                     |       |
|                          | státuszmegőrzés  | 0,6*        | 1 877 | 0,3*                | 1 813 |             |             |                     |       |
|                          | felé felé        | 2,8*        | 1 871 | 2,3*                | 1 821 |             |             |                     |       |
| Szakközépiskolai tanulók | lefelé           | 0,1         | 1 829 | -                   | -     |             |             |                     |       |
|                          | státuszmegőrzés  | 0,7         | 1 854 | 0,1                 | 1 789 |             |             |                     |       |
|                          | felé felé        | 0,7         | 1 856 | 0,4                 | 1 811 |             |             |                     |       |
| Összesen                 |                  | 1,6         | 1 875 | 1,4                 | 1 831 |             |             |                     |       |

Forrás: OKM 2016. tanulói adatbázis (10. évfolyam). \*  $p < 0,05$

**4. táblázat:** Reziliens tanulók aránya és mérési eredményeik képzéstípusonként, tercilis rezilienciamodell, N = 64 934\*

|                               | N      | %     | Matematika |       | Szövegrítés |       | Reziliensek: matematika          |     | Reziliensek: szövegrítés         |       |
|-------------------------------|--------|-------|------------|-------|-------------|-------|----------------------------------|-----|----------------------------------|-------|
|                               |        |       | átlag      | átlag | %           | %     | kompetencia-<br>eredmény (átlag) | %   | kompetencia-<br>eredmény (átlag) | %     |
| Gimnáziumi<br>tanulók         | 28 277 | 43,5  | 1 758      | 1 735 | 3,9         | 41,2  | 1 848                            | 4,1 | 47,5                             | 1 809 |
| Szakközép-<br>iskolai tanulók | 24 078 | 37,1  | 1 628      | 1 592 | 5,5         | 49,6  | 1 827                            | 4,8 | 47,6                             | 1 787 |
| Szakközép-<br>iskolai tanulók | 12 580 | 19,4  | 1 438      | 1 399 | 2,0         | 9,3   | 1 801                            | 1,0 | 5,0                              | 1 760 |
| Összesen                      | 64 934 | 100,0 | 1 648      | 1 617 | 4,1         | 100,0 | 1 833                            | 3,7 | 100,0                            | 1 705 |

Forrás: OKM 2016. tanulói adatbázis (10. évfolyam). \* $p < 0,05$

5. táblázat: Mobilitási elképzelések és reziliens tanulók, tercilis rezilienciamodel, N = 64 124

|                          | Mobilitási irány | Matematika  |       |                     |        | Szövegértés |       |                     |
|--------------------------|------------------|-------------|-------|---------------------|--------|-------------|-------|---------------------|
|                          |                  | reziliensek |       | kompetenciaeredmény |        | reziliensek |       | kompetenciaeredmény |
|                          |                  | %           | átlag | %                   | átlag  | %           | átlag |                     |
| Gimnáziumi tanulók       | lefelé           | 1,2*        | 1 875 | 0,8*                | 1 784  |             |       |                     |
|                          | státuszmegőrzés  | 0,4*        | 1 844 | 0,4*                | 1 799  |             |       |                     |
|                          | felé felé        | 6,5*        | 1 848 | 6,8*                | 1 810  |             |       |                     |
| Szakgimnáziumi tanulók   | lefelé           | 0,9*        | 1 816 | 0,4*                | 1 820  |             |       |                     |
|                          | státuszmegőrzés  | 2,2*        | 1 815 | 1,7*                | 1 780  |             |       |                     |
|                          | felé felé        | 6,8*        | 1 828 | 6,0*                | 1 788  |             |       |                     |
| Szakközépiskolai tanulók | lefelé           | 1,0*        | 1 771 | –                   | –      |             |       |                     |
|                          | státuszmegőrzés  | 1,8*        | 1 807 | 0,7*                | 1 747* |             |       |                     |
|                          | felé felé        | 2,2*        | 1 800 | 1,3*                | 1 765* |             |       |                     |
| Összesen                 |                  | 4,1         | 1 833 | 3,7                 | 1 797  |             |       |                     |

Forrás: OKM 2016. tanulói adatbázis (10. évfolyam). \*  $p < 0,05$

1-2 százaléka fér be a tágabban értelmezett rezilienciameghatározás alá. A kompetenciamérések eredményeiben már valamivel nagyobb a heterogenitás, azaz attól függően, hogy milyen képzéstípusba járó reziliens tanulót nézünk, az elért teljesítmény különbözik (a gimnáziumokban tanulók esetében a legjobbak, a szakközépiskolákban tanulóknál pedig a leggyengébbek a mérési átlagok) (4. táblázat).

Ebben a modellben is ugyanazokat az összefüggéseket figyelhetjük meg, mint az elsőben: a felfelé irányuló mobilitási szándékot jelző gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók körében nagyobb, a szakközépiskolai tanulók körében pedig lényegében azonos a reziliens tanulók aránya azokhoz képest, akik inkább státuszmegőrzésben gondolkodnak. A teszteredményekben továbbra sincs érdemi különbség az egyes mobilitási csoportok között (5. táblázat).

### Relatív rezilienciamodell

A harmadik modellben a reziliens tanulókat úgy határoztuk meg, hogy képzéstípusonként kiszámoltuk a tisztán családi háttérből fakadó becsült teszteredményeket. A lineáris regressziós becslések a következő képletek alapján történtek (6. táblázat).

**6. táblázat:** Lineáris regressziós egyenletek képzéstípusonként és kompetenciaterületenként

|                           | Matematika               | Szövegértés              |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Gimnáziumi képzések       | $y = 1711,936 + 82,076x$ | $y = 1691,972 + 76,786x$ |
| Szakgimnáziumi képzések   | $y = 1633,427 + 53,506x$ | $y = 1596,123 + 47,864x$ |
| Szakközépiskolai képzések | $y = 1478,703 + 46,768x$ | $y = 1436,343 + 43,272x$ |

*Forrás:* OKM 2016. tanulói adatbázis (10. évfolyam)

A becslések és a tényleges eredmények különbségét, a reziduálisokat négy egyenlő részre osztottuk. Azokat tekintettük reziliens tanulóknak, akik családi hátterük szerint a legalsó, reziduuumuk szerint pedig a legfelső kvartilisbe kerültek.

A matematikai kompetenciaterületen a reziliensek aránya 6,3, a szövegértési területen pedig 6,5%. Mivel a teljes minta családi hátterének kvartiliseit vettük alapul, a reziliensek aránya jelentős mértékben torzít a szakközépiskolai szegmens felé, de ez lehetőséget ad arra, hogy a képzéstípuson belül törésvonalak felszínre kerüljenek. Nyilvánvaló, ha a családi háttér független lenne a képzési programban való részvételtől (illetve a korábbi iskolai úttól), akkor a reziliensek aránya körülbelül ugyanakkora lenne mindhárom programban. Mindenesetre a gimnáziumi képzésben lévő reziliensek aránya 2,3, illetve 2,2%, a szakgimnáziumokban 5,8 és 6,5%, a szakközépiskolákban pedig 16,3 és 16%. A reziliens tanulók közel fele tehát szakközépiskolákban, közel negyzedede pedig szakgimnáziumokban tanul. A gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók mérési eredményeiben körülbelül 60–80 pont különbség van, a szakgimnáziumi és szakközépiskolai tanulók eredményei között pedig ennek két-háromszorosa: ahhoz tehát, hogy egy szakközépiskolai tanuló kitűnjön iskolatársai közül, relatíve kevesebb teljesítmény is elég (7. táblázat).

7. táblázat: Reziliens tanulók aránya és mérési eredményeik képzéstípusonként, relatív rezilienciamodell,  $N = 64\,934^*$ 

|                               | N      | %     | Matematika |       | Szövegrítés |       | Reziliensek: matematika          |      | Reziliensek: szövegrítés         |       |
|-------------------------------|--------|-------|------------|-------|-------------|-------|----------------------------------|------|----------------------------------|-------|
|                               |        |       | átlag      | %     | átlag       | %     | kompetencia-<br>eredmény (átlag) | %    | kompetencia-<br>eredmény (átlag) | %     |
| Gimnáziumi<br>tanulók         | 28 277 | 43,5  | 1 758      | 1 735 | 2,3         | 15,9  | 1 842                            | 2,2  | 14,8                             | 1 810 |
| Szakközép-<br>iskolai tanulók | 24 078 | 37,1  | 1 628      | 1 592 | 5,8         | 34,1  | 1 784                            | 6,5  | 37,3                             | 1 732 |
| Szakközép-<br>iskolai tanulók | 12 580 | 19,4  | 1 438      | 1 399 | 16,3        | 50,0  | 1 624                            | 16,0 | 47,9                             | 1 573 |
| Összesen                      | 64 934 | 100,0 | 1 648      | 1 617 | 6,3         | 100,0 | 1 713                            | 6,5  | 100,0                            | 1 667 |

Forrás: OKM 2016. tanulói adatbázis (10. évfolyam),  $*p < 0,05$

8. táblázat: Mobilitási elképzelések és reziliens tanulók, relatív rezilienciamodel, N = 64 124

|                             | Mobilitási irány | Matematika  |                     | Szövegértés |                     |
|-----------------------------|------------------|-------------|---------------------|-------------|---------------------|
|                             |                  | reziliensek | kompetenciaeredmény | reziliensek | kompetenciaeredmény |
|                             |                  | %           | átlag               | %           | átlag               |
| Gimnáziumi<br>tanulók       | lefelé           | 0,5*        | 1 862               | 0,3*        | 1 826               |
|                             | státuszmegőrzés  | 0,2*        | 1 842               | 0,1*        | 1 813               |
|                             | felfelé          | 3,9*        | 1 842               | 3,9*        | 1 807               |
| Szakgimnáziumi<br>tanulók   | lefelé           | 0,5*        | 1 762               | 0,3*        | 1 703               |
|                             | státuszmegőrzés  | 1,4*        | 1 793               | 1,4*        | 1 727               |
|                             | felfelé          | 7,4*        | 1 784               | 7,8*        | 1 733               |
| Szakközépiskolai<br>tanulók | lefelé           | 5,0*        | 1 633               | 3,2*        | 1 579               |
|                             | státuszmegőrzés  | 13,4*       | 1 633               | 12,4*       | 1 577               |
|                             | felfelé          | 19,5*       | 1 620               | 19,9*       | 1 572               |
| Összesen                    |                  | 6,3         | 1 713               | 6,5         | 1 667               |

Forrás: OKM 2016. tanulói adatbázis (10. évfolyam). \*  $p < 0,05$

Mindhárom képzési programra jellemző, hogy a mobilitási aspirációval rendelkezők körében magasabb a reziliens tanulók aránya. A szakközépiskolai tanulók esetében a státusmegőrzésre törekvők körében is magas a relatív reziliencia, de az apjuk iskolázottságánál többet elérni igyekvőknél még magasabb ez az arány. Azaz, ha a kiemelkedő képességet az adott képzési közegen belül értelmezzük, akkor a mobilitási vágy ugyanúgy összekapcsolódik a rezilienciával szakközépiskolai szinten is: a legfeljebb 8 osztályt végzett apák felfelé mobil gyerekeinek 23,1 százaléka reziliens. Ez azt is jelenti, hogy a magasabb lépcsőfokon történő mobilitás (például szakmunkás apa gyereke érettségig vagy diplomát céloz meg) kevésbé kapcsolódik össze kiemelkedő kompetenciaeredményekkel (8. táblázat).

### Összegzés – a reziliens tanulók felfelé irányuló mobilitása

Azt feltételeztem, hogy a mobilitási szándék és a reziliencia összefügg, de képzéstípusonként eltérő mértékű. Hipotézisemet három rezilienciamodell alapján ellenőriztem. Az első modellben a reziliens számítások „hagyományos” módjával éltem, a másodikban kvartilisek helyett terciliseket használtam, a harmadikban pedig relatív rezilienciával számoltam. Az első két modell teljes mértékben alátámasztotta feltételezésemet, a harmadik csak részben. A reziliencia és az apa iskolázottságának meghaladásában mért mobilitási szándék összefügg, igaz, az ok-okozati viszony nem tisztázott. A gimnáziumi és a szakgimnáziumi képzésekben a felfelé irányuló mobilitási szándék együtt jár a reziliens tanulók magasabb arányával. Amennyiben a rezilienciát mint kimagasló teljesítményt az összes tanuló teljesítményének függvényében mérjük, a mobilitási szándékot mutató szakközépiskolai tanulói kör tagjai körében ugyanakkora a reziliensek aránya, mint azok között, akik státusmegőrzést tűztek ki célul. Amennyiben a rezilienciát képzéstípuson belül értelmezzük, a szakközépiskolások esetében is megfigyelhető, hogy a mobilitási szándékkal szorosabban együtt jár a jobb teljesítmény is. Ugyanakkor, ha kérdésünket úgy fogalmazzuk meg, hogy egy reziliens tanulóhoz milyen valószínűséggel társul felfelé irányuló mobilitási szándék a státusmegőrzési elképzeléshez képest, az egyes képzéstípusok között nagymértékű különbségek láthatók – attól függetlenül, hogyan határozzuk meg a reziliens kritériumát (9. táblázat).

**9. táblázat:** Reziliens tanulók körében a felfelé irányuló mobilitási szándékról beszámoló gyakorisága a státusmegőrzésre törekvő tanulókhöz képest, szorzók

|             |                 | Kvartilis         | Tercilis | Relatív |
|-------------|-----------------|-------------------|----------|---------|
|             |                 | rezilienciamodell |          |         |
| Matematika  | gimnázium       | 26,0              | 16,3     | 19,5    |
|             | szakgimnázium   | 4,7               | 3,1      | 5,3     |
|             | szakközépiskola | 1,0               | 1,2      | 1,5     |
| Szövegértés | gimnázium       | 27,0              | 7,7      | 39,0    |
|             | szakgimnázium   | 7,7               | 3,5      | 5,6     |
|             | szakközépiskola | 4,0               | 1,9      | 1,6     |

Forrás: OKM 2016. tanulói adatbázis (10. évfolyam)



A relatív rezilienciamodellel szerint (matematika képességterületen mérve) míg egy gimnáziumba járó reziliens tanuló közel húszszor nagyobb gyakorisággal (eséllyel) törekszik az apjánál magasabb iskolai végzettség elérésére, addig egy szakgimnáziumba járónál ez a szorzó 5 körül, egy szakközépiskolai tanuló esetén pedig csupán 1,5 körül alakul. Mindez azt jelzi, hogy képzéstípusonként nemcsak a reziliens tanulók aránya különbözik jelentősen, hanem az is, mennyire támogató az intézményi (és az ahhoz kapcsolódó szociális) környezet a felemelkedéssel, kitörési lehetőségekkel kapcsolatban. A szakközépiskolák esetében alig látható ez a támogató környezet, ami végső soron a képzéstípus újabb válságtünetét jelzi.

## IRODALOM

- AGASISTI, T., AVVISATI, F., BORGONOV, F. & LONGOBARDI, S. (2018) *Academic Resilience: What Schools and Countries Do to Help Disadvantaged Students Succeed in Pisa*. OECD Working Paper No. 167. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en> [Letöltve: 2019. 04. 01.]
- CSÜLLÖG, K., LANNERT, J. & ZEMPLÉNI, A. (2015) *Számít a pedagógus és az iskola! A felül-emelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Vol. I. PISA. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> [Letöltve: 2019. 04. 01.]
- OECD (2013) *PISA 2012 results. Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed*. Vol. II. PISA, Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en> [Letöltve: 2019. 04. 01.]
- OECD (2016) *PISA 2015 Results. Excellence and Equity in Education*. Vol. I. PISA. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> [Letöltve: 2019. 04. 01.]
- PAPP, Z. A. (2015) A méltányosság mérési lehetőségei. In: Lannert J. (ed.) *A középiskolák összehasonlító elemzése a KIR bázisán*. Budapest, Oktatási Hivatal. pp. 124–153. [http://real.mtak.hu/31310/1/pza\\_Kozepiskola\\_kiadvany\\_4resz\\_A4.pdf](http://real.mtak.hu/31310/1/pza_Kozepiskola_kiadvany_4resz_A4.pdf) [Letöltve: 2019. 04. 01.]
- RÉVAI, N. (2015) Méltányosság az oktatásban – miről beszélünk? In: B. Tier N. (ed.) *Alma a fán. Iskolavezetők a méltányos oktatásért*. Budapest, Tempus Közalapítvány. pp. 10–29.
- SZÉKELY, I. (2015) Reziliencia: a rendszerelmélettől a társadalomtudományokig. *Replika*, Vol. 94. pp. 7–23.
- SZOKOLSZKY, Á. & V. KOMLÓSI, A. (2015) A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, Vol. 15. No 1. pp. 11–26.
- TÓTH, E., FEJES, J. B., PATAI, J. & CSAPÓ, B. (2016) Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 116. No. 3. pp. 339–363.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# TANULÓI EGÉSZSÉGMAGATARTÁSI CSOPORTOK JELLEMZŐI ÉS AZOK TERÜLETI MEGOSZLÁSA

KOVÁCS KAROLINA ESZTER

Debreceni Egyetem, BTK  
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

A tanulmány célja a középiskolás diákok tanulmányi és nem tanulmányi eredményességének vizsgálatára az egészségmagatartás és tanulmányi eredményesség egyes faktorai alapján létrehozott klaszterek által. A minta 48 középiskola tanulóit tartalmazza hazánk hét régiójából és Budapestről, valamennyi évfolyam (9–12) bevonásával ( $n = 2\,864$ ). Klaszteranalízis alapján négy tanulói klaszter vált elkülöníthetővé: a deviáns (rossz egészségmagatartás és tanulmányi eredményesség), flegma (jobb egészségmagatartás, rosszabb tanulmányi eredményesség), stresszes (jobb egészségmagatartás, rosszabb mentális egészség és tanulmányi eredményesség) és kiegyensúlyozott (jobb egészségmagatartás és jó tanulmányi teljesítmény) klaszterek. Eredményeink alapján a nem, az évfolyam és a területi elhelyezkedés tekintetében a klasztertagságok megoszlásában jelentős különbségek mutathatóak ki.

**Kulcsszavak:** egészségmagatartás, tanulmányi eredményesség, tanulói klaszterek, területi különbségek

The aim of the study is to measure academic and non-academic achievement of high school students through creating student clusters alongside the different factors of health-behaviour and academic achievement. The sample contains 48 high schools from the seven regions of Hungary and from Budapest, involving students from each grades (from 9th to 12th) ( $n = 2\,864$ ). Cluster analysis was made and four student clusters were created called deviant (poor health-behaviour and academic achievement), phlegm (higher health-awareness, but lower academic performance), stressful (good health-behaviour, but poor mental health and academic achievement) and balanced (higher health-awareness and good subjective academic performance) students. Regarding gender, grade and location, significant differences could be detected in the proportion of the cluster memberships.

**Keywords:** health-behaviour, academic achievement, student clusters, territorial differences

## Bevezetés

Az egészségmagatartás elemei közé nemcsak a protektív, azaz egészséget megőrző, valamint preventív, vagyis a megelőző viselkedéselemek tartoznak, hanem az egészséget veszélyeztető magatartási tényezők is. Ilyenek az egészségtelen táplálkozási szokások, a mozgásszegény életmód és a rizikómagatartásformák (például dohányzás, alkohol- és kábítószer-fogyasztás, korai szexuális élet). Ráadásul a különböző, egészséget befolyásoló magatartásmódok nem izoláltan léteznek, hanem egy életmód részeként, ezért ki kell emelni, hogy a különböző viselkedéses, szociális és egyéni tényezők egymással bonyolult kölcsönhatásban állnak (Németh–Költő 2014). Ennek megfelelően az egészségmagatartási csoportok létrehozásánál is együtt kell a különböző viselkedésformákat és attitűdöket figyelembe venni.

Az egészségkárosító magatartásformák közül az egyik legnagyobb veszélyforrásnak a dohányzás tekinthető. A dohányzás kipróbálásának gyakorisága az életkorral szignifikánsan növekszik. A 2014-es adatok szerint a diákok 36,2%-a gyújtott már rá. Az 5. osztályos diákok 5,6 %-a már kipróbálta a dohányzást, ez az arány a 7. évfolyamon 21,6%, a 9. évfolyamon 45,8%, míg a 11. évfolyamon már 60,8%. A növekvő tendencia valamennyi HBSC-kutatásban részt vevő országban kimutatható (Inchley et al. 2016). A dohányzási gyakoriság évfolyamok szerinti eredményei a kipróbálás gyakoriságának adataihoz hasonlóak, hiszen a gyakoriságok az életkor előrehaladtával jelentősen emelkednek. A havi prevalencia, vagyis az elmúlt 30 napban történő dohányzás aránya is növekvő tendenciát mutat az életkorral: az 5. évfolyamon 1,8%-os, a 7. évfolyamon 8,7%-os, a 9. évfolyamon 29,2%-os, a 11. évfolyamon pedig 39,5%-os ez az arány. Az elmúlt évek HBSC-kutatásaival összehasonlítva csökkenés tapasztalható (Németh–Költő 2014).

A fiatal generáció egyre több tagja körében jellemző az alkoholfogyasztás, sőt az első kipróbálás egyre fiatalabb életkorban kezdődik. A rendszeres alkoholfogyasztás kezdete 13 éves korra tehető, ám a 11 éves korosztály 1%-a is rendszeres alkoholfogyasztó. Minden ötödik 14 éves serdülő fogyaszt hetente alkoholt (Ehrenstein 2007). A HBSC magyar eredményei alapján a dohányzáshoz hasonlóan a 7. és 9. évfolyam között tapasztalható a legnagyobb arányú növekedés a fiúk és a lányok körében egyaránt. A lányok alkoholfogyasztása az általános iskolás évfolyamokon még szignifikánsan kisebb arányú, ugyanakkor a felsőbb évfolyamokban már hasonló a fiúkéhoz, ám minden esetben magasabb a fiúk körében azoknak az aránya, akik már legalább kétszer lerészegedtek életükben. Mindazonáltal jól látható, hogy az életkor előrehaladtával nő az esély a lerészegedésre is (Németh–Költő 2014). A hazai tendenciák meghaladják a HBSC 2014 kutatás nemzetközi eredményeit, hiszen a 15 éves lányok esetében a nemzetközi átlag 9%, míg a magyar lányok esetében 18%; valamint a fiúk esetében a nemzetközi átlag 16%, míg a magyar átlag 29%, amely által Magyarország az ötödik helyen áll a vizsgált országok között (Inchley et al. 2016).

Ma már a „serdülő kultúra” részének tekinthető a drogfogyasztás, gyakran a serdülőkori problémaviselkedés részjelensége, amely társulhat pszichés problémákkal, de-

presszióval, szorongással, öngyilkossági gondolatokkal, tanulási problémákkal vagy beilleszkedési nehézségekkel (*Brassai–Pikó 2005; Demetrovics 2001*). Az illegális szerek első kipróbálásának életkora is – akárcsak a dohányzás és alkoholfogyasztás esetében – egyre korábbra tehető. A HBSC-kutatások magyarországi adatai szerint 2014-ben a 9–11. évfolyamos tanulók 23,1%-a fogyasztott már életében valamilyen tiltott és legális szert. Az illegális szerek kipróbálását tekintve az átlag 14,9 év (*Inchley et al. 2016; Németh–Költő 2014*).

Magyarországon a HBSC 2014-es adatok és a 2013-as OKM-adatok ( $N = 2732$ ) felhasználásával került sor a tanulói egészségklaszterek felmérésére (*Kovács–Nagy–Hegedűs benyújtva*). Az eredmények alapján deviáns, flegma, kiegyensúlyozott és stresszes klaszterek létrehozására került sor, és jól látható volt az a tendencia, hogy számos tanuló tisztában van a kockázati magatartásformák káros hatásaival, azonban ez nem bír visszatartó erővel, vagyis figyelmen kívül hagyják ezen ismereteket. Jelen kutatásban célunk az volt, hogy egy komplexebb mintán kerüljön sor a tanulói csoportok felmérésére.

### A kutatás célja és módszertana

A kutatás során többlépcsős rétegzett mintavétellel országos minta kialakítására került sor, összesen 48 intézmény 3 015 tanulójának bevonásával, valamennyi középiskolai évfolyamról (9–12.) bevonásával. Az Országos kompetenciamérés adatbázisának felhasználásával az intézményi sajátosságok feltérképezését követően, egy adott régióból hasonló típusú középiskolák kerültek kiválasztásra annak érdekében, hogy a társadalmi háttérváltozók megfelelően kontrolláltak legyenek. A kutatásban két típusú köznevelési intézménycsoport szerepelt: a köznevelési típusú sportiskolák<sup>1</sup>, illetve a hagyományos köznevelési intézmények.

Az így létrehozott adatbázis a Sportiskolákban és hagyományos köznevelési intézményekben tanulók egészségmagatartása 2017<sup>2</sup> (SHTe 2017) nevet viseli.

A kutatás célja hazánk sportiskolai és nem sportiskolai tanulóinak egészségmagatartásbeli vizsgálata, s ez alapján tanulói csoportok létrehozása a különböző egészségmagatartási szempontok mentén. Hipotézisünk szerint a korábbi kutatásunkhoz hasonló tanulói egészségmagatartási klaszterek különíthetők el (*Kovács–Nagy–Hegedűs benyújtva*). Feltételezzük továbbá, hogy a klaszterek megoszlásában szignifikáns eloszlásbeli különbségek mutathatók ki a nem, az évfolyam, valamint a területi el-

<sup>1</sup> Az a köznevelésről szóló törvény hatálya alá tartozó, évfolyamos vagy korcsoportos sportági képzést biztosító köznevelési intézmény, amely a helyi pedagógiai programját – az országos sportági szakszövetség, illetve országos sportági szövetség vagy fogyatékosok országos sportszövetségének szakmai javaslata alapján, az országos sportági szakszövetség, az országos sportági szövetség vagy a fogyatékosok országos sportszövetsége és a köznevelési típusú sportiskola közötti együttműködési megállapodásban foglaltakra is figyelemmel – sportiskolai kerettanterv alapján készíti el, és biztosítja a testnevelés tantárgy emelt szintű oktatását, valamint a helyi pedagógiai programja összeállításánál figyelemmel van a sportolók felkészítési és versenyeztetési tevékenységére, továbbá a sportági programok megvalósításával kapcsolatos felkészítéssel és versenyeztetéssel összefüggő feladatait jogi személy nonprofit gazdasági társasággal, sportegyesülettel, sportvállalkozással vagy utánpótlás-nevelés fejlesztését végző alapítvánnyal fennálló együttműködési megállapodás alapján végzi (*SIOSZ 2012: 2; Kovács–Nagy 2017*).

<sup>2</sup> A projekt a Nemzeti Tehetségprogram Nemzeti Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíjának (NTP-NFTÖ-16) támogatásával valósult meg.

helyezkedés (régión) alapján. Az egészségmagatartási klaszterek létrehozása során a következő faktorokat vettük figyelembe: dohányzási és alkoholfogyasztási gyakoriság, önértékelt egészségi és edzettségi állapot (5-fokú Likert-skála), szubjektív egészségtudatosság (10-fokú Likert-skála), jóllét (Well-Being Inventory, WBI-5, *Susánszky et al. 2006*), spirituális jóllét (Spiritual Well-Being Scale, SWBS, *Cotton et al. 2005*), szorongás (Child Anxiety Life Interference Scale CALIS, *Lyneham et al. 2013*), megküzdés (Coping Flexibility Scale, CFS, *Kato 2012*), egészségmagatartás (Egészségtudatos magatartás kérdőív, EMK, *Nagy–Kovács 2017*), valamint tanulmányi eredményesség (önértékelt, tanárok és szülők véleménye, 5-fokú Likert-skála).

## A kutatási eredmények bemutatása

A változók sztenderdizálását követően került sor a tanulói klaszterek kialakítására. A klaszterek kialakításának alapját korábbi kutatásunk képezte (*Kovács–Nagy–Hegedüs benyújtva*). Az eredmények alapján négy klaszter vált elkülöníthetővé: ezek a *deviáns, flegma, kiegyensúlyozott* és *stresszes* elnevezéseket kapták (1. táblázat).

A klaszterek mintaeloszlása jó, s kevés hiányzó, értékelhetetlen adat (151 fő) maradt a mintában. A *deviáns* klaszterbe azok a tanulók kerültek, akikre a dohányzás és alkoholfogyasztás nagyobb gyakoriságban jellemző, egészségi és edzettségi állapotukat rossznak ítélik meg, s tisztában is vannak azzal, hogy nem élnek egészségtudatosan; szorongásuk mértéke magasabb az átlagnál, miközben jóllétük, spirituális jóllétük és megküzdési rugalmasságuk foka is alacsony. Tanulmányi teljesítményük is rossznak mutatkozik, sőt

**1. táblázat:** Az egyes egészségmagatartási klaszterek és tulajdonságaik (SHTE,  $N = 2\ 864$ )

|  | Flegma   | Stresszes | Deviáns  | Kiegyensúlyozott |
|--|----------|-----------|----------|------------------|
| Dohányzási gyakoriság                        | 0,37735  | 0,36912   | -1,92862 | 0,31243          |
| Alkoholfogyasztási gyakoriság                | 0,07489  | 0,21923   | -0,88087 | 0,17467          |
| Önértékelt egészségi állapot                 | 0,44233  | -0,83494  | -0,33605 | 0,37293          |
| Önértékelt edzettségi állapot                | 0,51133  | -0,82446  | -0,33412 | 0,32122          |
| Szubjektív egészségtudatosság                | 0,36293  | -0,65548  | -0,61590 | 0,43455          |
| Tanulmányi eredményesség (önértékelt)        | -0,60108 | -0,29884  | -0,55430 | 0,81493          |
| Tanulmányi eredményesség (tanárok véleménye) | -0,64379 | -0,23253  | -0,68310 | 0,85966          |
| Tanulmányi eredményesség (szülők véleménye)  | -0,64540 | -0,26489  | -0,65107 | 0,85530          |
| Egészségmagatartás                           | 0,17791  | -0,54284  | -0,84720 | 0,57823          |
| Megküzdési rugalmasság                       | 0,11331  | -0,42922  | -0,14593 | 0,25831          |
| Szorongás                                    | -0,17604 | 0,49840   | 0,24905  | -0,28383         |
| Spirituális jóllét                           | 0,17769  | -0,61391  | -0,42990 | 0,45007          |

1. táblázat: (folyt.)

|           | Flegma  | Stresszes | Deviáns  | Kiegyensúlyozott |
|-----------|---------|-----------|----------|------------------|
| Jóllét    | 0,34124 | -0,54173  | -0,33435 | 0,24274          |
| Elemiszám | 693     | 677       | 431      | 1 063            |

Megjegyzés: A pozitív értékek az adott változó nagyobb súlyát, míg a negatív értékek annak fordított súlyát jelentik, vagyis minél nagyobb az érték, annál inkább jellemző az adott klaszterre az adott dimenzió, s minél alacsonyabb (negatív), annál kevésbé jellemző annak jelenléte a klaszterre. Kivételt jelent ez alól a dohányzási és alkoholfogyasztási gyakoriság, ahol a nagyobb értékek kevésbé gyakori, az alacsonyabb értékek (negatív) egyre gyakoribb előfordulást jeleznek.

tanáraikról és szüleikről is úgy gondolják, hogy rossz véleménnyel vannak róluk tanulmányaikat illetően.

A *flegma* klaszterbe került tanulók körében jobb egészségi paraméterek mutatkoztak: a dohányzás és alkoholfogyasztás mértéke is alacsonyabb, s nemcsak jobban vélekednek egészségi és edzettségi állapotukról ezek a diákok, de az egészségmagatartást mutató pszichológiai mutatók is pozitívak (jó egészségtudatosságot, jóllétet, spirituális jóllétet és megküzdést, valamint alacsony szorongást mutatva). Ugyanakkor ezek a diákok nem törődnek tanulmányi eredményességükkel, s így nemcsak saját teljesítményüket vélik negatívnak, hanem szüleik és tanáraik felől is negatív véleményt feltételeznek.

A *stresszes* klaszter olyan diákokat foglal magába, akikre bár alacsony dohányzási és alkoholfogyasztási gyakoriság jellemző, negatív megítéléssel bírnak egészségi és edzettségi állapotukat illetően, s emellett magas szorongással, és a jóllét, spirituális jóllét és megküzdési rugalmasság alacsony fokával jellemezhetőek. Mindezek mellett tanulmányi teljesítményükről is negatív véleménnyel rendelkeznek, s feltételezik, hogy szüleik és tanáraik véleménye is rossz tanulmányi teljesítményüket illetően. Ezek a diákok feltételezhetően negatív énképpel és alacsony önértékeléssel rendelkeznek.

Végül a *kiegyensúlyozott* klaszterbe kerültek azok a diákok, akik egyértelműen pozitív jelzőkkel illelhetőek valamennyi vizsgált változó tekintetében: ezen diákokra alacsony dohányzási és alkoholfogyasztási gyakoriság jellemző, pozitívan önértékelt egészségi és edzettségi állapottal jellemezhetőek, s emellett a jóllét, spirituális jóllét és megküzdési rugalmasság magas fokát, ám alacsony szorongási szintet mutattak. Továbbá ezen diákok jó véleménnyel vannak tanulmányi eredményességüket illetően is, s feltételezik, hogy szüleik és tanáraik is hasonló pozitív véleménnyel bírnak e tekintetben.

Ezt követően megnéztük a klaszterek megoszlását a főbb háttérváltozók mentén. Elsőként a klaszterekre jellemző *nemi eloszlásokat* vizsgáltuk meg, amely esetében szignifikáns eloszlásbeli különbségekről beszélhetünk ( $p < 0,001$ ). Mindkét nem tekintetében a kiegyensúlyozott diákok vannak a legtöbben, habár a kiegyensúlyozottság a lányok körében egyértelműen nagyobb arányban tapasztalható. Ehhez hasonlóan a deviáns klasztertagság aránya a legalacsonyabb mind a lányok, mind a fiúk körében, habár csaknem 1%-kal nagyobb arányban jelenik meg a fiúk esetében. Jelentős különbség a flegma és stresszes klasztertagságokban olvasható, hiszen a lányok esetében a stresszes klasztertagság csaknem kétszer nagyobb valószínűséggel jelenik meg, míg a flegma klasztertagság esetén a fiúk javára beszélhetünk több mint kétszeres megjelenési rátáról (2. táblázat).

**2. táblázat:** Nemi megoszlások az egyes klaszterekben (SHTE, N = 2864)

|                  |           | Nem   |       | Összesen |
|------------------|-----------|-------|-------|----------|
|                  |           | Fiú   | Lány  |          |
| Flegma           | <i>n</i>  | 435   | 222   | 657      |
|                  | %         | 33,9  | 15,0  | 23,8     |
|                  | Adj. Res. | 7,0   | -7,0  | -        |
| Stresszes        | <i>n</i>  | 211   | 446   | 657      |
|                  | %         | 16,5  | 30,2  | 23,8     |
|                  | Adj. Res. | -5,1  | 5,1   | -        |
| Deviáns          | <i>n</i>  | 197   | 218   | 415      |
|                  | %         | 15,4  | 14,7  | 15,0     |
|                  | Adj. Res. | -0,1  | 0,1   | -        |
| Kiegyensúlyozott | <i>n</i>  | 439   | 592   | 1031     |
|                  | %         | 34,2  | 40,1  | 37,4     |
|                  | Adj. Res. | -2,5  | 2,5   | -        |
| Összesen         | <i>n</i>  | 1282  | 1478  | 2760     |
|                  | %         | 100,0 | 100,0 | 100,0    |

Megvizsgáltuk, milyen arányban jelennek meg az egyes klaszterek a különböző *évfolyamokon*. Ebben az esetben is szignifikáns eloszlásbeli különbségek tapasztalhatóak

**3. táblázat:** Évfolyambeli megoszlások az egyes klaszterekben (SHTE, N = 2 864)

|                  |           | Évfolyam |       |       |       | Összesen |
|------------------|-----------|----------|-------|-------|-------|----------|
|                  |           | 9        | 10    | 11    | 12    |          |
| Flegma           | <i>n</i>  | 208      | 212   | 188   | 81    | 689      |
|                  | %         | 21,3     | 27,4  | 26,7  | 20,4  | 24,2     |
|                  | Adj. Res. | -2,5     | 2,1   | 0,7   | -0,2  | -        |
| Stresszes        | <i>n</i>  | 273      | 168   | 146   | 88    | 675      |
|                  | %         | 28,0     | 21,7  | 20,7  | 22,1  | 23,7     |
|                  | Adj. Res. | 1,2      | -0,5  | -1,4  | 0,8   | -        |
| Deviáns          | <i>n</i>  | 89       | 121   | 126   | 93    | 429      |
|                  | %         | 9,1      | 15,6  | 17,9  | 23,4  | 15,0     |
|                  | Adj. Res. | -0,8     | -1,3  | 1,6   | ,8    | -        |
| Kiegyensúlyozott | <i>n</i>  | 406      | 273   | 244   | 136   | 1059     |
|                  | %         | 41,6     | 35,3  | 34,7  | 34,2  | 37,1     |
|                  | Adj. Res. | 2,1      | -0,5  | -0,8  | -1,2  | -        |
| Összesen         | <i>n</i>  | 976      | 774   | 704   | 398   | 2 852    |
|                  | %         | 100,0    | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0    |

( $p < 0,001$ ). A kiegyensúlyozott diákok aránya valamennyi évfolyamon a legmagasabb, ám a növekvő tanulmányi terhekkal és a csökkenő egészségtudatossággal arányosan alacsonyabb arányban vannak jelen a magasabb évfolyamokon, a 12. évfolyamon például mintegy 7%-kal kisebb arányú a megjelenésük, mint a 9. évfolyamon. Ezzel ellentétben a deviáns klasztertagság aránya az évfolyam emelkedésével folyamatosan növekszik, míg a 9. évfolyamon nem éri el a 10%-ot a deviáns tanulók aránya, addig a 12. évfolyamon a 23%-ot is meghaladja, s ezzel a második legnagyobb arányban van jelen ezen az évfolyamon. A stresszes klasztertagság aránya a 9. évfolyamon a legnagyobb, ezt követően csökken, s a 10–11–12. évfolyamon közel azonos arányokban mutatható ki. A flegma klasztertagság a 10. és 11. évfolyamokon magasabb a gimnáziumba való beszkokási nehézségekkel jellemezhető 9. és a kiemelkedő tanulmányi követelményekkel megterhelt 12. évfolyamokkal összehasonlítva (3. táblázat).

Végül a klasztertagságokban fennálló területi különbségeket vizsgáltuk meg. A szignifikáns területi különbségekhez ( $p < 0,001$ ) tartozó értékeket a 4. táblázat és az 1. ábra szemlélteti.

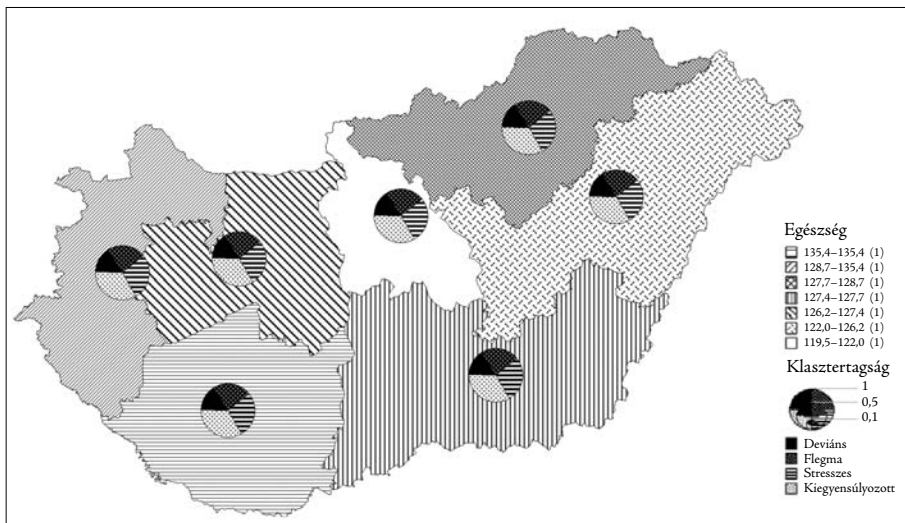
A deviánsok aránya az észak-magyarországi régióban mutatkozott a legmagasabbnak (19,3%), miközben a Dél-Dunántúlon (9,8%) volt a legalacsonyabb a jelenlétük a tanulók körében. A flegma tanulók aránya egyértelműen Budapesten volt a legmagasabb (37,4%),

4. táblázat: Területi megoszlások az egyes klaszterekben (SHTE,  $N = 2\,864$ )

|                  |           | Régiók   |       |       |       |       |       |       |       |
|------------------|-----------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                  |           | Budapest | KM    | ÉM    | ÉA    | DA    | DD    | KD    | NYD   |
| Flegma           | <i>n</i>  | 172      | 39    | 47    | 126   | 93    | 42    | 80    | 80    |
|                  | %         | 37,4     | 16,2  | 14,6  | 26,6  | 24,5  | 14,7  | 26,0  | 26,0  |
|                  | Adj. Res. | 4,7      | -3,1  | -5,0  | 0,8   | -1,5  | -1,1  | 1,9   | 0,9   |
| Stresszes        | <i>n</i>  | 92       | 95    | 76    | 84    | 81    | 78    | 64    | 64    |
|                  | %         | 20,0     | 39,4  | 23,7  | 17,8  | 21,3  | 27,4  | 20,8  | 20,8  |
|                  | Adj. Res. | -3,3     | 2,2   | 3,2   | -1,9  | 2,5   | -0,2  | -0,9  | 0,0   |
| Deviáns          | <i>n</i>  | 57       | 38    | 62    | 80    | 62    | 28    | 41    | 41    |
|                  | %         | 12,4     | 15,8  | 19,3  | 16,9  | 16,3  | 9,8   | 13,3  | 13,3  |
|                  | Adj. Res. | 0,4      | -1,9  | 1,8   | 0,9   | 0,5   | -3,0  | 1,4   | -1,7  |
| Kiegyensúlyozott | <i>n</i>  | 139      | 69    | 136   | 183   | 144   | 137   | 123   | 123   |
|                  | %         | 30,2     | 28,6  | 42,4  | 38,7  | 37,9  | 48,1  | 39,9  | 39,9  |
|                  | Adj. Res. | -2,0     | 2,6   | 0,5   | 0,3   | -1,2  | 3,7   | -2,2  | 0,5   |
| Összesen         | <i>n</i>  | 460      | 241   | 321   | 473   | 380   | 285   | 308   | 308   |
|                  | %         | 100,0    | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Megjegyzés: Budapest értékeit külön kezeltük a közép-magyarországi régió értékeitől





1. ábra: Az egészségmagatartás és az egészségmagatartási-eredményességi klaszterek paraméterei az ország különböző régióiban (SHTE 2017, N = 2864)

miközben az észak-magyarországi (14,6%) és dél-dunántúli régiókban (14,7%) volt a legalacsonyabb. A stresszes tanulók aránya Közép-Magyarországon volt kiemelkedően magas (39,4%), míg az észak-alföldi régióban volt a legalacsonyabb (17,8%). Végül a kiegyensúlyozott diákok aránya a dél-dunántúli régióban volt a legmagasabb (48,1%), míg a közép-magyarországi régióban a legalacsonyabb (28,6%). A legeredményesebb régiónak a dél-dunántúli régió mondható, mivel itt a legmagasabb a kiegyensúlyozott diákok aránya, miközben itt a legalacsonyabb a deviáns és flegma tanulók jelenléte. Az észak-magyarországi régió esetében a deviáns tanulók magas aránya mellett kompenzáló erővel bír a kiegyensúlyozott diákok viszonylag magas aránya, amely a második legnagyobb arányt jelenti. Ezzel szemben figyelemfelkeltő a közép-magyarországi régióban tapasztalható magas arány a stresszes, és a Budapesten tapasztalható magas arány a flegma diákok tekintetében, a kiegyensúlyozott és deviáns tanulók hasonló arányai mellett. A közép-dunántúli és dél-alföldi régiók esetében tapasztalható arányok átlagosnak mondhatók valamennyi tanulói klaszter tekintetében.

## Összegzés

Mindent összevetve elmondható, hogy hipotézisünk beigazolódtott, a bevont változók alapján a korábbi országos kutatásunkhoz hasonló klaszterek voltak létrehozhatók, név szerint deviáns, flegma, stresszes és kiegyensúlyozott klaszterek. A nemek tekintetében fennálló eloszlásbeli különbség szignifikáns, a lányok között nagyobb a kiegyensúlyozott és stresszes, a fiúk között pedig a flegma klasztertagság aránya. Az évfolyamok tekintetében fennálló különbség is szignifikáns, a magasabb évfolyamok felé haladva a kiegyensúlyozott és stresszes klasztertagság aránya csökken, a deviáns klasztertagsági arány pedig növekvő tendenciát mutat. Végül az egyes klasztertagságok megoszlásában szignifikáns területi különbségek is mutatkoztak. A legeredményesebb régiónak a dél-

dunántúli régió mondható a kiegyensúlyozott diákok kiemelkedően magas, valamint a deviáns és flegma tanulók alacsony arányának okán. Ezzel szemben a legproblémásabb régióknak a közép-magyarországi régió, illetve Budapest minősíthető, előbbi a stresszes, utóbbi a flegma tanulók kiemelkedő aránya miatt. További kutatásaink során kitérünk az egyes klaszterek tekintetében tapasztalható különbségekre olyan további jellemzők mentén, mint a szülők iskolai végzettsége, a lakóhely településtípusa, vagy az objektív és szubjektív anyagi helyzet.

## IRODALOM

- BRASSAI, L. & PIKÓ, B. (2005) Szerhasználat és családi tényezők viszonya középiskolásoknál. *Addictologica Hungarica*, Vol. 4. No. 1. pp. 7–29.
- COTTON, S., LARKIN, E., HOOPES, A., CROMER, B. A. & ROSENTHAL, S. L. (2005) The Impact of Adolescent Spirituality and Religiosity on Depressive Symptoms and Health Risk Behaviour. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 36. No. 6. pp. 529–536.
- DEMETROVICS Zs. (2001) *Droghasználat Magyarországon táncos szórakozóhelyein*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- EHRENSTEIN, C. (2007) *Alkoholkonsum von Jugendlichen steigt an*. [http://www.welt.de/politik/article1288489/Alkoholkonsum\\_von\\_Jugendlichen\\_steigt\\_an.html](http://www.welt.de/politik/article1288489/Alkoholkonsum_von_Jugendlichen_steigt_an.html) [Letöltve: 2018. 09. 26.]
- KOVÁCS K. E., NAGY B. E. & HEGEDŰS R. (benyújtva) The Connection between Health Behaviour and Academic Achievement among Hungarian Adolescents in an International Comparison. *Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, in press.
- KOVÁCS K. E. & NAGY B. E. (2017) Egészségtudatos magatartás alakulása a sport függvényében. *Educatio*, Vol. 26. No. 4. pp. 649–656.
- INCHLEY, J., CURRIE, D., YOUNG, T., SAMDAL, O., TORSHEIM, T., AUGUSTSON, L., MATHISON, F., ALEMAN-DIAZ, A., MOLCHO, M., WEBER M. & BARNEKOW, V. (2016) *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being. Health Behaviour in School-Aged Children (Hbsc) Study: International Report from the 2013/2014 Survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2016. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7.)
- KATO, T. (2012) Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the Coping Flexibility Hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 59. No. 2. pp. 262–273.
- LYNEHAM, H. J., SBURLATI, E. S., ABBOTT, M. J., RAPEE, R. M., HUDSON, J. L., TOLIN, D. F. & CARLSON, S. E. (2013) Psychometric Properties of the Child Anxiety Life Interference Scale (CALIS). *Journal of Anxiety Disorders*, Vol. 27. No. 7. pp. 711–719.
- NAGY B. E. & KOVÁCS K. E. (2017) Egészség-magatartással kapcsolatos attitűdök vizsgálata középiskolás és egyetemista fiatalok körében. *Orvosi Hetilap*, Vol. 158. No. 44. pp. 1754–1760.
- NÉMETH Á. & KÖLTŐ A. (eds, 2014) *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Budapest, Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- SIOSZ (2012) Sportiskolák Országos Szövetségének Módosításokkal Egységes Szerkezetbe Foglalt Alapszabálya. <http://www.siosz.hu/dokumentum/sioszalapszabalyzat-terv.pdf> [Letöltve: 2018. 09. 26.]

SUSÁNSZKY É., KONKOLY T. B., STAUDER A. & KOPP M. (2006) A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, Vol. 7. No. 3. pp. 247–255.

---

# SZEMLE

---

Educatio 27 (4), pp. 734–737 (2018)  
DOI: 10.1556/2063.27.2018.4.15

## A BIZALOMVESZTÉS ÁRA

SAMU FLÓRA

Budapesti Corvinus Egyetem; MTA TK „Lendület” Research Center  
for Educational and Network Studies (RECENS)

PAMELA SHOCKLEY-ZALABAK, SHERWYN MORREALE & MICHAEL HACKMAN: *Building the High-Trust Organization: Strategies for Supporting Five Key Dimensions of Trust*. San Francisco, 2010. Jossey-Bass. xv + 256 p. ISBN 978-0-470-39472-4

„Az emberek azért mennek el [egy szervezettől],  
mert távozásra készítetik őket, nem pedig egy jobb állás miatt.”

A bizalom a leggyakrabban vizsgált fogalom a szervezeti kutatásban, ugyanis alapvető szerepe van a szervezetben belüli együttműködés fenntartásában, különösen napjaink gyorsan változó, kihívásokkal teli gazdasági környezetében. A *Building the High-Trust Organization* c. könyv szervezetek vezetői számára ad irányítást egy hatékony, a bizalom magas szintjére épülő szervezet létrehozására. A könyv alapfeltevése, hogy a bizalom növekedése pozitív hatással van a munkavállalók és a szervezetek teljesítményére, míg a bizalomvesztés jelentős költségeket jelent a szervezet számára. Sőt, a könyv szerzői nem kevesebbet állítanak, mint hogy a bizalom az egyik legfontosabb alapeleme a szervezeti működésnek.

A könyv háttérében álló kutatást a Nemzetközi Üzleti Kommunikációs Szervezet, az IABC (International Association of Business Communicators) finanszírozta, ennek megfelelően a kötet, jóllehet

olvasmányos formában és főleg vezetők számára íródott, eleget tesz a szakmai megalapozottsággal kapcsolatos követelményeknek is. A közel 60 szervezetenél gyűjtött empirikus tapasztalatokat, példákat a szerzők gyakran használják egy-egy téma illusztrálására. Bár a közérthetőség érdekében az állítások alátámasztására használt hivatkozások ritkábbak a szakmai tanulmányoknál megszokottnál – így kissé nehezebb utánanézni olyan részeknek, amelyek behatóbban érdekelnek az olvasót –, a könyv szerzőinek a területen szerzett tekintélyes tapasztalata bizalmat kelt az olvasóban.

A szervezeti kutatásokon belül kevés olyan munka született, amely különböző bizalomfogalmakkal dolgozik, és ezek konvergálására is képes (*Jong–Kroon–Schilke 2017*). A könyv öt, egymással szorosán összefüggő témát tárgyal, amely univerzálisan – kultúrától, nyelvtől, vállalkozástípustól és mérettől függetlenül

---

<sup>1</sup> „[W]orkers leave because of pushes, not because they were pulled away by better job offers.” (Itt a könyv Leigh Branham szavait idézi, 112. o.)

– szerepet játszik a szervezeti bizalom építésében: alkalmasság (*competence*), nyíltság és őszinteség (*openness and honesty*), odafigyelés az alkalmazottakra és más érintettekre (*concern for employees/stakeholders*), megbízhatóság (*reliability*) és azonosulás (*identification*). A szerzők erre az öt dimenzióra és ezek bizalommal való összefüggésére alapozva kidolgoztak egy mérőeszközt, amellyel értékelhetővé és érthetővé válnak a szervezeti gyakorlatok és folyamatok, valamint ezek bizalomra gyakorolt hatásai.

Az öt dimenzió összefüggése elméletben nyilvánvalónak tűnik, a kötet szerzői azonban felhívják a figyelmet a gyakorlati alkalmazás nehézségeire. Eredményes szervezeti működéshez mind az öt dimenzióban elengedhetetlen a bizalmi szint folytonos fenntartása, ehhez pedig folytonos értékelésre van szükség. Az egyes dimenziók bemutatását követően a fejezetek végén a szerzők kérdések formájában támogatást is nyújtanak az értékeléshez.

A szerzők külön alfejezetekben hívják fel a figyelmet a bizalomvesztés negatív hatásaira, ugyanis azt tapasztalták, hogy a szervezetek ezeket gyakran alábecsülik. A könyv mintájára a következőkben én is példákkal illusztrálom a bizalomvesztés különböző eseteit a könyvben tárgyalt öt fő szempont mentén.

A vezetői *alkalmasságot* és az abba vetett bizalmat többnyire a környezeti kihívásoknak és a szervezeti céloknak való megfelelés alapján értékelik a szervezet dolgozói, és ennek alapján hoznak döntést a szervezettel való együttműködésről. Az tehát, hogy mennyire bíznak a felek abban, hogy a vezetőség alkalmas a célok elérésére, illetve hogy hatékonyan képes-e válaszolni a szervezetet érintő kihívásokra, hatással van a szervezet teljesítményére.

Az *alkalmasságba* vetett bizalom szervezetenként eltérő lehet, hiszen függ az adott szervezet céljától és elképzeléseitől.

Minél tisztábbak, ambíciózusabbak – ugyanakkor realiztikusak – egy szervezet céljai, annál könnyebb azoknak megfelelően menedzselni egy szervezetet, és annál könnyebb a vállalati stratégiát a célokhoz igazítani. Bizalmatlanságot szül azonban a dolgozók körében, ha egy vezető tevékenysége nincs összhangban a szervezet céljaival. Széles körű felháborodást és bizalomvesztést keltett például az az eset, ahol egy, a függetlenség elvét valló szervezet menedzsere, egy válsághelyzet megoldása érdekében, a vezérigazgatót az autonómia részleges feladásáról próbálta meggyőzni. A menedzser levele, a vezetői alkalmatlanságáról alkotott véleményekkel párhuzamosan, hamar elterjedt a dolgozók között. Az eset csak tovább erősítette a válsághelyzetből fakadó bizonytalanságot, rontva a szervezet válságkezelési esélyeit.

Egy *nyílt és őszinte* szervezet képes arra, hogy biztosítsa a szükséges információk áramlását, mely által lehetőséget teremt építő jellegű gondolatcserére a szervezet minden szintjén. A nyílt és őszinte szervezetben dolgozók bíznak abban, hogy hozzáférhetnek az őket érintő információkhoz, bíznak ezen információk igazságtartalmában, és bíznak abban is, hogy a vezetőség ösztönzi és támogatja a tudásáramlást, ötletek cseréjét, kérdések megvitatását. A szerzők szerint az egyének közötti akadálymentes kommunikáció – a szervezet minden szintjén – kulcsfontosságú a problémamegoldás, a válságkezelés és az innováció szempontjából.

Magas bizalmi szinten vannak azok a szervezetek, amelyek meghallgatják és mérlegelik dolgozóik véleményét a szervezettel kapcsolatos döntések előtt. Rontja viszont a teljesítményt, ha a dolgozók azt érzékelik, hogy nincs hozzáférésük az őket közvetlenül is érintő információkhoz. Szemléltető példa a bizalomvesztésre az az eset, ahol a szervezet vezetője egy szervezeti részleg képviselőjét ellátó, több-

nyire kritikus álláspontot képviselő munkatársat úgy zárt ki a stratégiai ügyeket tárgyaló üléséről, hogy hatalmi pozícióját felhasználva a részleg képviselőjére más, a részlegre újonnan érkező, kevésbé integrálódott személyt nevezett ki. A véleménynyilvánítás lehetőségének korlátozását és az információ ilyen jellegű visszatartását a dolgozók a hatalommal való visszaélésként élték meg, ami értelemszerűen növelte a bizalmatlanságot a szervezetben, és a dolgozók alacsonyabb motiváltságát, sokuk távozását eredményezte.

A bizalomépítés elengedhetetlen alkotóeleme az alkalmazottakra és a fogyasztókra való *odafigyelés*, amely leginkább az olyan mindennapi gyakorlatok során válik érzékelhetővé, mint például a munkaerőfelvétel, teljesítményértékelés, előléptetési és konfliktuskezelési politikák.

Magas bizalmi szinten értékelik a dolgozók azokat a szervezeteket, ahol a munkatársakat teljesítményük alapján igazságosan és arányosan jutalmazzzák, de azokat a szervezeteket is, ahol a felső- és középvezetők rendszeresen érdeklődnek a dolgozók jóllétével kapcsolatban. Fordítva, bizalmatlanságot ébreszt, ha egy szervezet vezetője még formális úton sem tart kapcsolatot a dolgozóival.

Nemcsak törődés formájában jelenhet meg ez a fajta odafigyelés. Szorosan összefügg a nyílt és őszinte információáramlással az is, amikor az alkalmazottak azt mérlegelik, hogy van-e lehetőségük kifejezni esetleges aggodalmaikat a vezetőség felé. A korábban felhozott példánál maradva, a képviselőjüket kitiltott részlegben dolgozók kifejezték aggodalmukat a részleg vezetőjének leváltásával kapcsolatban, érdemi választ azonban nem kaptak. A dolgozók úgy érezték, a vezető nem törődik a problémájukkal. A bizalomvesztés ebben az esetben az alulról érkező további

problémák jelzése elé állított akadályt, nehezítve ezzel a korrekt helyzetértékelést.

A szervezet vagy a vezetők *megbízhatósága* a kötelezettségvállalások betartásában nyilvánul meg. A dolgozók olyan vezetővel tudnak közösséget vállalni, akinek a cselekedetei illeszkednek a szavaihoz, akire stabilan számíthatnak a munkájuk során. A példaként felhozott szervezet vezetője mielőtt kitiltotta volna a részlegvezetőt a stratégiai ülésről, a csapatot arról biztosította, hogy a részlegvezető döntési hatásköre semmilyen szempontból sem fog csökkenni a közeljövőben. A fenti példa jól illusztrál egy, a vezető ígéretei és cselekedetei közötti inkonzisztenciát (másképp cselekedett, mint beszélt) és az ebből következő bizalomvesztést.

A vezetőség megbízhatósága láthatóan párhuzamba állítható az elsőként tárgyalt vezetői alkalmasság dimenzióval, azzal a kíváncsisággal, hogy a vezetők viselkedése legyen konzisztens a szervezeti célokkal. A vezetők megbízhatósága ugyanakkor szintén nem független a nyílt és őszinte kommunikációtól, ezek egymást erősítik a szervezeti bizalom előmozdításában.

A szervezettel való *azonosulás* akkor lehetséges, ha az egyént és a szervezetet hasonló értékek kötik össze. Az erős kapcsolódás egy ideig védelmet nyújt az egyének és a szervezet számára a bizonytalansággal és a belőle fakadó negatív következményekkel szemben, időt ad a problémák leküzdésére. A korábbi példában sajnos nyitott kérdés maradt az újonnan kinevezett vezető szervezeti értékekkel való azonosulásának kérdése és ennek hatása a szervezeti bizalomra. A szerzők ismét felhívják a figyelmet arra, hogy egy szervezet kizárólag akkor tudja motiválni erős kötődésű dolgozóit, ha a vezetők alkalmassága és megbízhatósága, a nyílt és őszinte kommunikáció, a dolgozókra való odafigyelés nem kifogásolható.

A könyv jól bemutatja a témakör alapvető kérdéseit, amelyeket a szervezeti bizalommal foglalkozó jelenlegi kutatások is vizsgálják. Hét évvel a könyv megjelenését követően készült egy metaelemzés, melyben *Jong, Kroon és Schilke (2017)* a szervezeti bizalommal foglalkozó 162 kutató és 347 tanulmány által felvázolt jövőbeni kutatási irányokat összegezték – az ott javasolt új irányok nagy részét az itt bemutatott könyv magában foglalja. A kötet ugyanis 1) többféle bizalomfogalmat vizsgál egyszerre (alkalmassággal vagy jóindulattal kapcsolatos bizalom), ezek 2) a szervezet több szintjén realizálódhatnak (bizalom egyéneken és szervezetekben). A szerzők 3) nemcsak oksági folyamatokra fókuszálnak, de 4) a bizalom mértékének többféle előzményét és számos következményét is sorra veszik. Tárgyalják 5) a bizalmi aszimmetria kérdéskörét, és 6) külön figyelmet szentelnek az észlelt és a tényleges megbízhatóság különválasztásának.

A kötet nemcsak bemutatja, hogy a bizalom megléte elengedhetetlen egy jól működő csoport kialakulásához és fenntartásához, hanem a szerzők több országban szerzett tapasztalataik alapján a bizalom hatásainak általánosíthatóságát is megkísérlik. Amellett, hogy a kötet kiemeli a bizalom jelentőségét jól működő csoportok kialakulásában, további különlegessége, hogy a világ több országában szerzett szervezeti tapasztalatok alapján képes a bizalom hatásainak általánosítására. Javaslom mélyebb olvasásra!

## IRODALOM

- Jong, B., Kroon, D. & Schilke, O. (2017) *The Future of Organizational Trust Research: A Content-Analytic Synthesis of Scholarly Recommendations and Review of Recent Developments*. In: P. VAN LANGE, B. ROCKENBACH & T. YAMAGISHI (eds) *Trust in Social Dilemmas*. New York, Oxford University Press. pp. 173–194.

# FŐ A BIZALOM

TÓTH ADRIENN ANITA

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

PIOTR SZTOMPKA: *Trust: A Sociological Theory*. Cambridge, 2003 [2000]. Cambridge University Press. xii + 214 p. ISBN: 0-521-59850-8

Amikor szavazunk... Amikor műtéthez orvost választunk... Ha kölcsönadunk egy könyvet egy barátunknak... Igent mondunk az anyakönyvvezető előtt... Vagy csak egyszerűen kiállunk a garázsból az autóval, és csatlakozunk a forgalomhoz. Egész életünket átszövi a bizalom, ami nélkül a mindennapi élet elképzelhetetlen lenne. Piotr Sztompka ebben a művében arra vállalkozik, hogy összefoglalja a bizalommal kapcsolatos kutatásokat, elméleteket, elképzeléseket, és kifejtse saját gondolatait a témával kapcsolatban. Egyfajta különleges utazáson vehetünk részt, mely során meglátogatunk mindent, ami bármilyen szinten is kapcsolatba hozható a bizalommal, hogy a végén saját magunkkal is szembenézhesünk.

A könyv egy rövid történeti áttekintéssel indul. Ebből kiemelendő egy szociológiai paradigmaváltás: a fókusz a „kemény” változókról (pl. státusz, osztályhelyzet, gazdasági körülmények, demográfiai trendek, településszerkezet, technológiai fejlődés, szervezeti formák) a „puha” változókra (pl. szándék, szimbólumok, szabályok, értékek, normák, kódok, keretek) helyeződött át. Ennek köszönhetően a kultúra vizsgálata került középpontba, nagy hangsúlyt fektetve a társadalom működése rejtett dimenzióinak feltárására. A társadalmi cselekvésekről szóló diskurzusok kulturális megközelítései rávilágítottak arra, hogy a kultúra látja el

a cselekvést értékadó, előíró és megismerő irányultsággal, másrésről viszont a cselekvés alapvetően meghatározó tényező a kultúra morfogenezisében, folyamatosan visszahat rá, alakítva ezzel. Annak a felismerése, hogy az emberi cselekvések nem függetlenek egymástól, hanem egy komplex, egymással kölcsönös kapcsolatban lévő hálózat részei, rávilágított arra, hogy az életképes társadalom nem csupán érdekek egyesülése, hanem morális közösség is. A morális közösségnek pedig fontos tulajdonsága, hogy tagjai által belsővé tett erkölcsi szokásokon és kölcsönös morális lekötelezettségen nyugszik. Az ilyen közösséget három megfoghatatlan és kiszámíthatatlan fontos tényező határoz meg: a bizalom, a lojalitás és a szolidaritás. Ez a három tényező vektorként kijelöl egy különleges morális teret, melynek segítségével meghatározhatjuk a benne lévők helyzetét. Vagyis a morális közösség viselkedésükön keresztül a személyes identitásban, ahogy a személy is meghatározza a közösséget, amihez tartozik. Ezek az összetevők megjelenhetnek teljesen formális keretek között is, mint például munkaszerződésekben vagy üzleti tranzakciókban. Sztompka szerint ez a három tényező döntően befolyásolja a közösségi élet megértését.

A kulturális beágyazódást számos nézőpontból vizsgálták a huszadik század során, a témakörök a következő-



képpen alakultak: városi kultúra, polgári társadalom, kulturális tőke, társadalmi tőke, posztmateriális értékek. Az idő előrehaladtával egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a jelenlegi társadalmak túlzottan egymástól függenek, az együttműködés alapvetővé vált, amiben pedig meghatározó tényező a bizalom. A mai társadalom egyik újdonsága, hogy egyre nő az anonimitás, hogy a jóllétünkre, egyáltalán: a létezésünkre ható személyek az ismeretlenség homályába vesznek, akikkel gyakran nem is találkozunk, pedig cselekedeteik nagy hatással vannak életünkre. Ilyenek például a különböző intézmények, szervezetek irányítói, a termékeket tervezők és gyártók, a vállalatok vezetői és dolgozói. Ismeretlenek kezébe tesszük az életünket, ha felszállunk bármilyen tömegközlekedési eszközre, ha megvesszük az élelmiszeripar által gyártott ételeket, ha bevesszük a gyógyszeripar által készített orvosságokat – úgy, hogy még csak lehetőségünk sincs megismerni azokat, akik alapvetően befolyásolják a létezésünket. Ráadásul a turizmus, az utazás, a mobilitás növekedésével egyre nagyobb az esély arra, hogy olyanokkal kerülünk kapcsolatba, akikkel nem ugyanabban a közösségben nőttünk fel, kvázi ismeretlenekkel kell együtt dolgoznunk, együttműködnünk, ilyen esetekben pedig a bizalom megkerülhetetlen kérdés – nem csoda, ha egyre inkább a kutatói érdeklődés előterébe kerül.

Mi is valójában a bizalom? A második fejezetben a fogalom meghatározása kerül terítékre. A bizalom szorosan kapcsolódik az emberi cselekedetekhez, melyek a jövőbe ágyazottak, megjósolhatatlanok és előre nem láthatók. A bizonytalanságot úgy próbáljuk meg csökkenteni, hogy folyamatosan elvárásokat fogalmazunk meg a többiekkel kapcsolatban. Ezek az elvárások kognitív, morális és érzelmi komponenseket tartalmazhatnak. A három

fő irányultság a remény, a bizakodás és a bizalom. Ebben a fejezetben fogalmazza meg Sztompka egy tömör mondatban, hogy szerinte mi a bizalom: egy feltételezés, egy „fogadás” a többiek jövőbeli lehetséges cselekedeteit illetően, és szorosan kapcsolódik az elkötelezettséghez, illetve a kockázathoz. Bár a veszély és a kockázat minden bizonnyal alapvetően része az emberi létezésnek, mégis úgy tűnik, hogy a modern kor napjaiban egyre csak nő a mértéke, nemcsak a személyek, hanem az óriási szervezetek és vállalatok, illetve államok szintjén is. A kockázat az egyik olyan tényező, amely ma már összeköti a teljes emberiséget. Az ökológiai folyamatok, az egymásra utalt gazdaságok, például az olaj árának változása, mindannyiunkra hatással vannak, függetlenül attól, hogy közvetlenül mennyire veszünk részt bennük.

Azt is érdemes megvizsgálunk, hogy mibe, kibe vetjük bizalmunkat. Alapvetően megkülönböztetjük a személyközi és a társadalmi bizalmat, illetve a kettő között elhelyezkedő társadalmi kategóriák, fogalmak iránti bizalmat, mint például a kor, az etnikai vagy vallási hovatartozás. De bizalmunkat meghatározzák bizonyos szerepek is, melyekhez elvárásokat rendelünk, ilyen az orvos vagy a pap például, akiket hajlamosak vagyunk több bizalommal felruházni. Ahogy továbbgombolyítjuk a bizalom fonalát, egyre elvontabb szintekig jutunk. Az „ügyrendi” eljárásokba vagy az intézményesített gyakorlatokba (pl. jogrend, technológiai rendszerek) vetett bizalom elvezet a legabsztraktabb szinthez: a társadalmi rendbe, a fennálló rendszerbe vetett bizalomhoz. Részletes képet kaphatunk a társadalmi szerephez, a nem személyekhez fűződő bizalom jellegéről és kategóriáiról. A könyvben elejétől fogva gyakran előkerülnek a különböző politikai berendezkedések, a jóléti társadalmak és azok kapcsolatai, viszonyai a bizalommal,

kiemelve más szerzők – például Fukuyama – gondolatait is ezzel kapcsolatban.

A bizalom indítéka, alapja az egyik legkényesebb kérdés a kutatók számára. A negyedik fejezetben kapcsolati, pszichológiai és kulturális dimenziókból közelítve láthatjuk ezt a kérdéskört. A kapcsolatok során megjelenő bizalmat a megbízhatóságra alapozzuk, melyet számos tényező határoz meg. A „visszatükröződő”, elsődleges bizalom a hírnévből, vagyis a múltbéli eseményekből, a jelenlegi teljesítményekből és a megjelenésből építkezik. Azt, hogy ezekből kinek mi milyen mértékben fontos, nemcsak a személyes tulajdonságok, hanem a kulturális beágyazottság is meghatározza. A másodlagos, kontextus által meghatározott bizalom tényezői a felelősségre vonhatóság, az előzetes elkötelezettség, a bizalmat keltő helyzetek. Mindenből jól látszik, hogy a bizalom vizsgálata során fontos hangsúlyozni a kulturális szintet, a kulturális szabályokat, melyek alapvetően meghatározzák egy közösség bizalmi szintjét – ez az előzetes kutatásokban nem kapott akkora szerepet. Azonnal felvetődik a kérdés, vajon a bizalom mindig valami jót jelent-e. Nyilvánvalóan ez is relatív, szituáció által meghatározott.

Mi a bizalom funkciója? A pozitív hatások legkönnyebben negatív aspektusból írhatók le, a cselekvésre orientálódva. Egy bizalmatlan cselekvő sokat hezitál, ezáltal lemaradhat bizonyos lehetőségekről, az állandó ellenőrzési kényszer megöli a kreativitást és az innovációs készséget. Ellenben a bizalom pozitív cselekedetekre ösztönöz, kreatívá, innovatívá tesz, növeli a vállalkozói kedvet. Jó hatással van a bizalmat adóra és kapóra egyaránt, serkenti a spontaneitást, megszabadít a gőrcsős, gyanakvó ellenőrzéstől. Ez nem csak az egyéneknek fontos, társadalmi, közösségi szinten is jelentős hozadéka van. Az egyik legfontosabb ezek közül, hogy növeli az elfoga-

dást, az empátiát a tagok között, és annak elismerését, hogy a különbözőség érték. Ezek a pozitív hatások természetesen csak akkor válnak valósággá, ha jó személybe, dologba vetettük a bizalmunkat. A bizalom is lehet diszfunkcionális és romboló. Aktivitás, intenzitás, együttműködések széles alkalmazása, innovációs képesség, nyitottság, erős kötelek a közösségekben, bizalmi kultúra – ezek mind igazak a maffiára is. Megkerülhetetlennek tűnnek tehát ideológiai és morális kérdések. Számos axológiai lehetőség közül lehet választani, Sztompka egy egészen egyszerű megoldást kínál. Egy békés, harmonikus, egységes társadalom nyilván kívánatosabb, mint egy küzdelmes, konfliktusok sújtotta, megosztott. Két eset tárul elénk. Az első, amikor a személyek és csoportok közötti belső funkcionális bizalom egybeesik a külső, tágabb közösségekben lévő bizalommal. Ezt hívhatjuk világpolgári, ökumenikus bizalomnak, amely a befogadásra koncentrál. A másik esetben egy diszfunkcionális jövőkép tárul elénk, mely során a „mi” és az „ők” élesen elkülönül egymástól, megteremtve ezzel a kizárás mechanizmusát, melyben mindkettőtől akár az alapvető jogokat is elvitathatják. Ezekben az esetekben a morális köteleket erkölcs-telen célok szolgálatába állítják. Az is jól látható, hogy a bizalmi kultúrák alapját a bizalom képezi, létrejön egy önmagára ható kör, melyben a bizalom újabb bizalmat szül, megerősítve ezzel a már meglévőt.

A könyv egyik legérdekesebb fejezete a hetedik, melyben Sztompka a demokrácia és az önkényuralom szempontjából vizsgálja a bizalmat. A demokratikus rendszer elősegíti a bizalom létrejöttét, miközben fenn is tartja a demokráciát. Alapja a megbízhatóság, melynek feltételei a felelősség és az előzetes elköteleződés. Van azonban a rendszer szövetének egy tulajdonsága, amit a szerző első paradoxonnak nevez: minél inkább intézményesített a bizalmat-

lanság a rendszerben, annál nagyobb lesz a spontán bizalom iránta. Hogyan épül ez fel? Az első és legfontosabb a törvényesség elve, illetve az az alapfelvetés, hogy minden tekintély gyanús. A második az időszakénti választások és a megbízások határidőkhöz kötöttsége, mely magában foglalja az ellenőrzést is. Ez át is vezet a harmadik elvhez, a hatalom megosztásának elvéhez, az egyensúlyok és ellenőrző-rendszerek meglétéhez és az intézmények korlátozott hatásköréhez. A negyedik a jogállam és a független bíróságok megléte. Az ötödik az alkotmányosság, a hatodik a bírói felülvizsgálat érvényessége. A hetedik a polgári jogok elfogadása, a nyolcadik a bűnüldözés kiépítése. A kilencedik a nyílt kommunikáció biztosítása, a tizedik a közösségi politika megvalósítása. Mindezek a gyakorlatban sajnos pontosan ennyi ponton tudnak elcsúszni is. A politikai rendszerek elemzése megalapozza

a következő fejezetet, melyben a szerző, történelmi és világpolitikai kontextusba helyezve, a posztkommunista államokban, köztük kifejezetten Lengyelországban vizsgálja a bizalom alakulását.

Sztompka könyvéből átfogó képet kapunk a fogalom megközelítésének, magyarázatának változásairól, miközben a szerző elméletének segítségével új perspektívából tekinthetünk a szűkebb és tágabb környezetünkben lejátszódó társadalmi, közösségi folyamatokra is. Számos kérdés fogalmazódhat meg bennünk, csak egyet említek: az egyéni és közösségi felelősség, a globalizáció és a nemzetek helyzete, az erkölcs- és értékválasztás, a cselekvés és passzivitás hogyan alkotnak olyan közös szövedéket, melyben az egyes ember és a sok milliárd tagból álló emberiség közös jövőjét egy olyan láthatatlan erő határozza meg, mint a bizalom?

# A BIZALOM SZÖVETE

TÓTH-PJECZKA KATALIN

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

DIMITRI VAN MAELE, PATRICK B. FORSYTH & MIEKE VAN HOUTTE (eds): *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Dordrecht, New York (NY), 2014. Springer Verlag. viii + 352 p. ISBN 978-94-017-8014-8 (eBook)

A 15 tanulmányt magában foglaló kötet széles nemzetközi kutatói kooperáció eredményeként született. Belga és amerikai szerkesztői, a bizalom oktatási intézmények szervezeti működésében betöltött szerepét tanulmányozó amerikai kutatócsoportok eredményeit és nyomvonalát követve, belga és holland kutatásokat egybegyűjtve, szisztematikusan járják körül a bizalom iskolai megjelenésének témáját.

Mivel a neveléstudományi kutatások közül, az eredményes oktatás érdekében, egyre több foglalkozik az iskolai kollektíva építésének, az iskola szervezeti működésének vizsgálatával, nem megkerülhető az ezek alapját képező kollektív és egyéni bizalom kérdésköre sem. A közös célokért végzett közös munka megalapozójának, a bizalom jelenségének mélyebb megismerése az iskola kontextusában az eredményesebb oktatást célzó fejlesztő erőfeszítések egyik tartóoszlopa.

Habár a bizalom a társadalom működésének alapját képező jelenség (Durkheimig visszamenőleg az egyik legrégebb óta taglalt szociológiai téma), a tágabb társadalmi vizsgálatok eredményei nem feltétlenül vonatkoztathatók közvetlenül az iskolára. A bizalom kontextusspecifikussága arra készíti a neveléstudományt, hogy saját közegében, az iskola szervezeti kontextusában is megvizsgálja a jelenséget. Annál is in-

kább, mert a bizalom sűrű szövésű anyag, s az oktatásban más mintázatú, más erősségű textúrát hozhat létre, mint egyéb rendszerekben. Vagy mégsem?

A kötet első, nagyobb kiterjedésű tanulmánya tulajdonképpen egy bevezetés a bizalom neveléstudományi szakirodalmába. Rálátást ad a bizalom szövetének egészére, de a szálakat külön is vizsgálja. Röviden áttekinti a definíciókat, a kutatási fókuszokat s a jelenség néhány alapvető aspektusát, mint például a reciprocitást, a megbízhatóság összetevőit, a bizalom előzményeit. Felvázolja az iskola szervezetében megjelenő elemzési szinteket az egyéntől a csoporton át az iskolarendszer egészéig. Szót ejt a bizalommal összefüggésben a szocioökonómiai háttér jelentőségéről, a közös etnikai háttér bizalomképző erejéről, a szaktárgyakon alapuló osztályszervezési tényezők hatásáról, az iskola strukturális sajátosságairól, a tanulásközpontú iskolai kultúra hatásáról, a tanári szerepfunkciókról és a bizalomnak a tanulók szociális integrációjára gyakorolt hatásáról. A témának ez az étvágykeltező hatása terítéke jól megalapozza a könyv következő 14, többségében kvantitatív kutatásokat ismertető tanulmányát.

Az elméleti bevezetés után a kötet, négy fejezetben, a vizsgálódás főbb fókuszterületeit mutatja be: a bizalom szerepét a tanulásban, az tanításban, az iskolai veze-

tésben, illetve az iskola falain kívüli kapcsolatokban.

Az első fejezet a tanulás és az iskolai szervezetben megjelenő bizalom összefüggéseit négy aspektusból, négy külön tanulmányban közelíti meg. Először egy, a tanári bizalom tanulói eredményességre gyakorolt hatásával foglalkozó kutatásról olvashatunk, amely egy középiskolai fejlesztő program (CAP – College Ambition Program) jelenleg is folyó hatásvizsgálata, és a tanulói eredményességet a továbbtanulás fonalán ragadja meg, rávilágítva a bizalom szerepére az iskolai eredményességet támogató társas viszonyok alakításában. A program sajátosságát képező kollektív diákmentorságról és annak a bizalomépítésben játszott szerepéről is képet kaphat, aki belemerül Barbara Schneidernek és kutatócsapatának tanulmányába.

A második empirikus kutatás a bizalom interkonnektivitását járja körül kimutatva, hogy egy szervezetre (pl. iskolára) jellemző bizalmi szint összefüggésben van azzal a bizalommal, amelyet a diákok és a szülők mutatnak az iskola és a tanárok felé. Az egymásra ható, összekapcsolt bizalmi szintek szignifikáns összefüggést mutatnak a tanulói teljesítménnyel. Tschannen-Moran kutatási eredményei aláhúzzák a bizalom témájának jelentőségét, és morális imperatívusként továbbgondolásra ösztönzik a neveléstudomány aktorait. A tanulmány a kötet egyik legjelentősebb írásának tűnik, az egyik meghatározó alapfonalnak a bizalom szövegében.

A fejezetben tájékozódhatunk még a szervezet előrejelző képessége és az intézményvezetőbe vetett bizalom összefüggéseiről, a fejezet utolsó tanulmányában pedig a tanárok igazgatóba vetett bizalmának kérdése már a megbízhatóság komponenseihez, a bizalom faktorális modelljéhez vezet az olvasót. Vajon milyen tényezők hatnak közvetlenül a megbízhatóságra? Ha elolvassuk Makiewicz és Mitchell írá-

sát, árnyalt választ kapunk erre a kérdésre. A Mayer-féle bizalommodell<sup>1</sup> faktorainak (képesség, jóindulat, integritás) elsőrendűségét a szerzőpáros kutatása is igazolta, a tanárok bizalmi hajlandósága és a megbízhatóság közötti összefüggés azonban a jóindulat faktor esetén megfordul. Tovább színesíti a modellt az interakciók gyakorisága és a megbízhatóság/észlelés között kimutatott összefüggés, amelynek ok-okozatisága azonban még nem tisztázott.

A kötet második fejezete a tanításra fókuszál, pontosabban azokra az összefüggésekre, amelyek a szervezeten belül megjelenő bizalom és a tanítás egymásra hatását mutatják. Vajon mit tudhatunk meg a standardokra épülő elszámoltathatóság és a bizalmi szint kapcsolatáról? Hogyan hat az elszámoltathatóság a kiégyezésre? A. G. Dworkin és P. F. Tobe longitudinális kutatása elgondolkodtató összefüggéseket tár fel, rámutatva arra, hogy a büntetést hangsúlyozó elszámoltató rendszer rombolja az iskolán belüli bizalmat, és erősíti a tanárok kiégyezését. A példa amerikai ugyan, de indokot szolgáltat arra, hogy elgondolkodjunk a hazai helyzet alakulásáról.

A kötet egyetlen kvalitatív kutatása a bizalom és a kollaboráció viszonyát mutatja be egy, a szervezetbe ágyazott tanuló szakmai közösségekről szóló esettanulmányban. A Pamela R. Hallam vezette amerikai kutatócsoport munkája alátámasztja a korábbi szakirodalmi eredményeket. Bizalom ott alakul ki, ahol az emberek, a gyakori informális társas kapcsolatoknak köszönhetően, jóindulatot, őszinteséget, nyitottságot, saját kompetenciát és megbízhatóságot mutatnak egymás felé. Ennek fontosságát a vizsgálat (éppenséggel egy toxikus intézményi közegben folytatott kutatás) azzal is alátámasztotta, hogy

<sup>1</sup> MAYER, R. C., DAVIS, J. H. & SCHOORMAN, F. D. (1995) An Integrative Model of Organizational Trust. *Academy of Management Review*, Vol. 20. pp. 709–734.

a bizalom nem intézményi szinten, hanem az egymással szakmai tanulóközösségben tevékenykedő tanárok között jött létre. Ott viszont mind a kapcsolati bizalom, mind az egymás kompetenciájába fektetett bizalom erősödését regisztrálták.

Talán a kötet felépítésében sem véletlen, hogy ez a tanulmány középtájon helyezkedik el, s mint a címe is mutatja, olyan mélyfúrást ismerhetünk meg belőle, amely a bizalom nulladik szintjét tárja fel. Vagy, hogy egy korábbi képünkkel éljünk, vele a bizalom szövetének alapanyagához, a fő fonalhoz értünk.

A tanárok tanulóba vetett bizalma és az iskola szervezeti kontextusa közötti összefüggést vizsgálja a kötet két szerkesztőjének kvantitatív tanulmánya. A flamand iskolákban végzett nagymintás kérdőíves kutatás összefüggést talált a tanárok tanulóba vetett bizalma és az iskola szervezeti jellegzetességei (pl. mérete vagy tanulói összetétele) között.

*Mentorálás, bizalom és tanári hatékonyság* a címe Serafino M. Celano és Roxanne M. Mitchell kevert módszerű kutatásának. Együtt jár-e a mentorált tanár mentorába vetett bizalma a személyes hatékonysággal? Melyek azok a programkomponensek, amelyek növelik a tanár mentor iránti bizalmát? Nemcsak ezekre a kérdésekre kapunk választ, de a kutatás eredményei azt is megmutatják, hogy a mentorprogram strukturáltsága növeli a mentorba vetett bizalom valószínűségét. Ami útmutatóul szolgálhat mentorprogramok fejlesztéséhez.

A harmadik fejezet a vezetés és bizalom kapcsolatát teszi górcső alá. Az amerikai *Success For All* programjához kapcsolódóan végzett nagymintás kutatás, amely az iskolai fejlesztőprogram hatását vizsgálta, az ellenőrző funkcióra összpontosítva, nem talált pozitív változást a tanárok egymás iránti bizalma tekintetében. Nem ez az első olyan eredmény, amely az ellen-

őrzés és bizalom kapcsolatának kérdéskörét legalábbis vitatémaként teszi a szakma asztalára.

Page A. Smith és Adrian A. Flores kutatása bizonyítja, hogy a vezetői befolyás képes előrejelezni a szervezetben uralkodó bizalmi szintet. Ez annak ellenére így van, hogy a vezetői befolyásnak a tanárok közötti és a kliensek iránti bizalomra nincs közvetlen hatása. A tanulmány szerzői felhívják a figyelmet a vezetői befolyás jelentőségére a reformok intézményi implementációjában, s hangsúlyozzák a befolyással járó etikai felelősséget is.

A kötet szerintem egyik legérdekesebb kutatása is ebbe, a vezetésre fókuszáló blokkba tartozik. Nienke M. Moolenaar, Sjoerd Karsten, Peter J. C. Slegers és Alan J. Daly munkája a szociális tőke elméletére épít, a tanuló szakmai közösségek bizalomépülésére fókuszál, és a szociális hálózat jellegzetességeinek és a bizalom alakulásának összefüggéseit boncolgatja. Nagymintás vizsgálatuk holland általános iskolák többszintű elemzésére épült, egyrészt szervezeti szinten, másrészt tanári szinten vizsgálták, hogy milyen összefüggés fedezhető fel a bizalom és a kapcsolati háló között. Szociális hálózat-elemző vizsgálatuk eredményei szerint egyéni szinten szignifikáns összefüggés van a szociális hálózat sűrűsége és a bizalmi szint között, ugyanez az iskolai szervezet szintjén nem volt kimutatható. Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra az általuk a szociális háló sötét oldalának nevezett jelenségre, miszerint a kétoldalú kapcsolatok uralma a szervezeten belül a kollektív bizalmi szintre inkább negatív hatással bír. A klikkesedésnek ez a külön válfaja veszélyzőna mind a szervezeti bizalomépítés, mind a folyamatos szakmai fejlődést célzó tanári együttműködés szempontjából. A kutatócsoport felhívja a figyelmet arra, hogy fontos lenne több ismeretet szerezni a bizalom épülésének ar-

ról a természetéről, amely a szociális háló alakulásának folyamatában rejlik. Vagyis még mélyebb fúrásokra ösztönzik a kutatótársadalmat.

Az utolsó, negyedik fejezet a híd-képzést, a külső kapcsolatok építésének bizalommal kapcsolatos összefüggéseit vizsgálja. Az iskolai bizalom szövetének széléhez érve, a külső kapcsolódások zárják a textúrát. Az Alan J. Daly és munkatársai által folytatott, intézményvezetőket vizsgáló kutatás az innovációs klíma és a bizalom kapcsolódási pontjaira mutat rá. A szerzők hangsúlyozzák az igazgatók szerepét az iskolai eredményesség javítását céluló reformok implementációjában, és a vezetők külső szakmai kapcsolatainak felértékelődésére hívják fel a figyelmet. Bemutatják, hogyan hat a vezetők más igazgatókkal való kapcsolatára és ezáltal a tanácsadáson keresztül történő támogatásra az innovatív szemlélet és a bizalom jelenléte. Szót ejtenek arról is, hogyan hat a vezetésben töltött évek száma a kollégákhoz való közelségre s ezáltal a bizalmi viszony alakulására is.

A szakpolitikai döntéshozatal sok esetben, idő- és struktúrahányra hivatkozva, átlép a tényekre alapozás procedúráján. Az adat alapú döntéshozatal feltétele, hogy a szakpolitikai irányítók bizalmat adjanak a kutatások eredményeinek. Ugyanakkor mintha a tudományos tényfeltárások sem minden esetben tudnának becsatornázódni a megfelelő platformokra. Ezt a problémakört vizsgálta Julie Reed Kochanek és Matthew Clifford, akik azt találták, hogy az amerikai oktatási rendszerben (is) a személyes bizalmi kapcsolatok képezik azokat a csatornákat, amelyeken keresztül a tudományos eredmények a döntéshozatal asztalára, a figyelembe vett tények közé bekerülhetnek.

A kötet utolsó tanulmánya a tanároknak a folyamatos szakmai fejlődésüket segítő tudásforrásokba vetett bizalmának

kérdésével foglalkozik. Ez az összehasonlító esettanulmány a svéd és a német oktatási rendszerben megjelenő tudásforrások megbízhatóságára vonatkozó tanári percepciót vizsgálta, és megállapította, hogy a svéd tanárok inkább receptív, nyitott és bizalomteli alapállással közelítenek a tudásforrásokhoz, míg a német tanároknál a forrás megbízhatóságának kérdése áll a középpontban. A szerző, Wieland Wermke, hangsúlyozza az oktatási rendszer szintjén megjelenő bizalom kulturális beágyazottságát, írásából egyfajta történelmi távlatú áttekintést is kapunk a vizsgált oktatási rendszerekre ható kultúrtörténeti folyamatokról.

A kötet utolsó előtti tanulmányában, ahogy korábban már említettem, az amerikai oktatási körzetekre vonatkoztatott szakpolitikai kapcsolatok s azok bizalmi aspektusa kapott hangsúlyt. Ennél is tágabb rendszerszintre tekint az előbbi (utolsó) tanulmány, amely a német és a svéd oktatási rendszer sajátosságait hasonlította össze a tanárok tudásforrásra irányuló bizalmának aspektusából. Ám a rendszerszintnek ez még mindig nem a legtágabb vetülete. A kontextuális jelleghez hozzátartozik az oktatási rendszert körülölelő egész társadalom bizalmi állapota. Valószínűleg ez a téma olyan közegekben kevésbé hangsúlyos, ahol a kollektív kapacitásfejlesztésben nem látványos akadályozó tényező ennek a szintnek az értékdeficitese állapota. A mi társadalmunkban, ahol történelmi okokra visszavezethetően, a téma megkerülhetetlen aspektusa az osztályszociális szintű bizalmi deficit, egy hasonló kötetben bizonyára ez a kérdés is hangsúlyozott helyet kapna.

A könyv első ránézésre világos, szépen strukturált építménye a mélyebb olvasás során megkérdőjelezhető, hiszen például a tanulásblokkba elhelyezett ötödik tanulmány inkább a harmadik fejezethez,

a vezetés témaköréhez tesz hozzá kézzelfogható eredményeket. Több példát is találhatnánk arra, hogy az iskolai szervezetek komplex rendszeréhez hasonlóan maga a bizalom is olyan összetett jelenség, amelynek sokdimenziós meghatározottságát, felépülésének sokszínűségét nem könnyű szétszálazni.

Mégis (vagy éppen ezért) érdekesítő tevékenység közelről – jelen esetben, mondjuk, inkább a túlnyomó többségében nagymintás kutatások távolságából – megvizsgálni, miként képezi egy-egy szál a bizalom szövetének mintázatát, vagy feltűnés nélküli alapot biztosítva, hogyan válik a szövet összetartó erejévé.



---

## ABSTRACTS IN ENGLISH

---

Educatio 27 (4), pp. 747–751 (2018)  
DOI: 10.1556/2063.27.2018.4.18

### TRUST – STUDIES

#### GERGELY KOVÁTS THE COLOURFUL TRUST

The aim of the study is to answer two questions. The first question is why in recent decades, the search for trust has become a current and popular topic in so many disciplines, and what dilemmas come from this diversity. This provides an opportunity to present some basic concepts and relationships such as the distinction between institutional and interpersonal trust, or the distinction between trust, trustworthiness and the behavioural consequences of trust. The other question is the nature of relationship between trust and risk, and trust, control and autonomy. Based on the model by *Mayer Davis & Schoorman (1995)*, the principal-agent and stewardship theories, how this can be applied to interpersonal and inter-organizational relationships?

**Keywords:** institutional trust, interpersonal trust, interorganizational trust, autonomy, control

#### MARIANNA KOPASZ – ZSOLT BODA EDUCATIONAL REFORM AND TRUST IN THE EDUCATION SYSTEM

The article focuses on trust in the education system in relation to the educational reform launched by the newly formed government after the 2010 parliamentary elections in Hungary. Trust in the education system will be examined throughout the policy process – from conception to implementation. We will focus on the factors that are supposed to have led to the erosion of trust in the education system which was manifest in the growing number of demonstrations with the advancement of the policy process. We argue that both the declining quality of education and the policy process itself (which failed to make the impression of competence and procedural fairness) have contributed to the erosion of trust in the education system.

**Keywords:** policy change, trust, education, implementation, fairness, competence

**MÁRTON KATONA – MIKLÓS ROSTA**  
**TRUST IN LOCAL GOVERNMENTS AND THE THEORY**  
**OF COPRODUCTION**

The relationship between public policy and trust is one of the most current issues both in academia and politics. In our study based on national and international literature we scrutinize the main explanatory factors of institutional trust, especially the trust in political institutions. We present the main elements of the coproduction theory and we examine how the theory can contribute to increasing confidence in local governments. It has been found that through strengthening citizen participation and improving the quality of public services the confidence in local governments could increase.

**Keywords:** coproduction, political trust, trust in local governments

**KRISZTIÁN SZÉLL – ANIKÓ FEHÉRVÁRI – BORBÁLA PAKSI**  
**TEACHERS, SCHOOLS, TRUST – CHANGES IN A BUSY DECADE**

Based on three rounds of teacher survey (2004, 2009, 2014), our study aims to explore how organisational trust in schools as perceived by teachers changed between 2004 and 2014, whether the years of conducting the surveys (as time factors) explain teachers' levels of trust and that what factors influence significantly the individual perceptions of teachers regarding organisational trust. Our results based on linear regression models indicate that changes in the ten years under scrutiny cannot be described as a linear process: compared to 2004, there was an increase of trust in 2009 but following that, a significant decline of trust occurred in 2014. Furthermore, in 2014, instead of individual characteristics, it was formal (regional location, maintainer) and informal (school climate) factors that exerted a significant influence on teachers' perceptions regarding organisational trust.

**Keywords:** organizational trust, school climate, longitudinal study of teachers, linear regression model

**JUDIT SASS – ÉVA BODNÁR**  
**THE VERBAL MARKERS OF SCHOOL TRUST CLIMATE**

The qualitative analysis of organizational trust climate was carried out using a Five-minute Speech Sample Method (Magaña et al. 1986) in intermediate level education institutions ( $N = 112$ ). The corpus of the interviews were analyzed with Atlas.ti program with help of previously identified categories of trust-signals (emotional valence, coercion, intent, community), the results were compared with subscales of organizational climate questionnaire (Wiesenfeld et al. 1997). The identified linguistic markers differed according to cognitive and emotional bases of trust.

Signs of predictability were: a favorable emotional valence, acceptance of executive coercion, lack of external professional and student-related constraints. Markers of

emotional trust were the use of the first person plural, the lack of collegial and physical constraints, and the sense of autonomy with students and professional work.

**Keywords:** school trust climate, perceived control, Five Minute Speech Sample Procedure, verbal markers of trust

**GABRIELLA PUSZTAI**  
**WHEN TRUST IS LOST: STUDENT DISTRUST AND ACADEMIC FAILURE**

Students' trust is not only one of the strong pillars of student well-being, but – as trust and trustworthiness are closely related – it predicts many dimensions of the social behavior of the future generation. In our study we research, 1) on the one hand, which are the lines along which the trust in today's student society is settled (social status, cultural affiliations, regional situation), 2) on the second hand we investigate the impact of trust and its effect on the performance of higher education students, and 3) thirdly we try to find out what role distrust plays in students dropouts. We use data from three databases were analyzed by Hungarian Youth 2016, Institutional Effect on Student Achievement (IESA 2015) and Depart 2018). During the analysis we found that according to the national student data, the level of trust in public institutions shows significant differences along the status determined by parental education. However, among the students of the institutions of Eastern Hungary there were no significant differences between the two inequality dimensions observed, as the proportion of the distrusts was very high in all groups. The low level of trust has a significant correlation with the abandonment of studies, the reluctance to reenter the institution, and with the uncertainty that predicts dropping out. The overwhelming majority of the dropouts explain the failure of their studies with the collapse of confidence.

**Keywords:** higher education, trust, student performance, dropout

**GYÖRGY FÁBRI**  
**TRUST IN HIGHER EDUCATION**

Trust does not only affect higher education from a general organizational-community perspective. Students' motivation for higher education, organizational solutions promoted by maintainers and policy-makers and mechanisms have a direct impact on university performance, even at a 'material' level. Based on empirical research, this study analyzes that Hungarian higher education has high level of public confidence, but that the international outlook indicates that the political polarization of society may also affect the perception of universities, as happened in the USA. The analysis of higher education admission and application data demonstrates the stability of student demand, while the acceptance of higher education policy priorities is only partially affects applicants. The application of the principle of trust in higher education management leads to more effective solutions than bureaucratic and mistrust-based overregulation, which is also illustrated by an alternative model.

**Keywords:** trust, confidence, reputation, higher education, Hungary

## JÓZSEF GOLOVICS

### INSTITUTIONAL TRUST AND MIGRATION INTENTIONS

This paper investigates the individual level determinants of migration intentions. We argue that besides classical factors proposed by human capital theory, institutional trust is another influencing factor of migration. If people do not trust that institutions fulfill their role in decreasing uncertainty, they tend to formulate an intent to emigrate. This hypothesis is tested on individual Eurobarometer data by a logit model. Our results show that institutions and institutional trust play a substantial role in shaping migration processes.

**Keywords:** emigration, migration, institutions, institutional trust

## RESEARCH ACTIVITIES

### LILLA SZABÓ

#### RELATIONSHIP OF SCHOOL ATTACHMENT AND DROPOUT

The aim of present paper is to define the relationship between school attachment and dropout. In the first part of the study different interpretations of school attachment are elaborated. The second part analyses the association of school attachment with students' achievement, personality development, social relationships and behaviour, confirming the importance of school attachment in the intervention of school problems and dropout. The third part of the study enlightens the reader with the antecedents of school attachment on school-, classroom-, and individual levels.

**Keywords:** school attachment, dropout, learning environment

### GABRIELLA JÓZSA

#### DROPOUT RISKS BEFORE ENROLLMENT IN HIGHER EDUCATION

With the changes of higher education the student society has also adopted. From the heterogeneity of students appeared the phenomenon of dropout. This not only relates to higher education and Hungary, but also to public education and nearly the whole world. A number of authors highlight the importance of the first year (*Horn 1998*), because this is the time when the individual adapts to the university atmosphere (*Pusztai 2011*). In my thesis I investigate what risk factors leading to early drop-out can be identified among students of going vocational school prior to higher education, and how these vary among grammar school students. I examined students from secondary education in the Great Plain Regions based on application database of 2017. The results show, that not all risk factors allow for the clear identification of institutional differences

**Keywords:** higher education, vocational school, dropout

## BALÁZS HÖRICH MOBILITY INTENTIONS AND RESILIENCE

Mobility opportunities and needs, and the functions of the educational system are closely connected. An important question is whether given training-types serve the social needs of their clients. The Hungarian vocational training system has become increasingly divided: while students see advancement potential in trainings that provide a general certificate of education, trainings that do not provide one mean a dead-end for a homogenous social stratum. Furthermore, clients of secondary vocational schools are already those whose sole mobility opportunity is educational mobility. In such an environment the issues of early school leaving and dropout, educational resilience are crucial since these atypical student behaviours can undermine the legitimacy of at least certain training types. The present research examines the relationship between educational resilience and mobility intentions. Relying on the 10th grade student database of National Assessment of Basic Competencies (OKM) 2016, I detail three types of resilience calculations. I examine different degrees of resilience among those with status-preservation and with upward mobility intentions. The results show that resilience and mobility intentions correlate.

**Keywords:** social mobility, educational resilience, National Assessment of Basic Competencies

## ESZTER KAROLINA KOVÁCS THE CHARACTERISTICS AND TERRITORIAL DISTRIBUTION OF STUDENT CLUSTERS IN THE LIGHT OF HEALTH-BEHAVIOUR

The aim of the study is to measure academic and non-academic achievement of high school students through creating student clusters alongside the different factors of health-behaviour and academic achievement. The sample contains 48 high schools from the seven regions of Hungary and from Budapest, involving students from each grades (from 9th to 12th) ( $n = 2864$ ). Cluster analysis was made and four student clusters were created called deviant (poor health-behaviour and academic achievement), phlegm (higher health-awareness, but lower academic performance), stressful (good health-behaviour, but poor mental health and academic achievement) and balanced (higher health-awareness and good subjective academic performance) students. Regarding gender, grade and location, significant differences could be detected in the proportion of the cluster memberships.

**Keywords:** health-behaviour, academic achievement, student clusters, territorial differences