

# iskolakultúra

# 11

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXX. évfolyam 2020. november

**Dorner László**

- EKE Pszichológiai Intézet

**Fodor Szilvia**

- DE BTK

**Györkő Enikő**

- PTE KPVK Illyés Gyula  
Pedagógusképző Intézet,  
Szekszárd

**Hornýák Andrea**

- BGSZC Budai Technikum

**Hrabéczy Anett**

- DE BTK

**Jagodics Balázs**

- SZTE BTK, PTE BTK  
Pszichológia Doktori Iskola

**Kóródi Kitti**

- SZTE BTK, DE BTK  
Humán Tudományok  
Doktori Iskola

**Lengyel Zsanett**

- PTE BTK  
Irodalomtudományi  
Doktori Iskola

**Mészáros Ádám**

- MNL Heves Megyei  
Levéltára,  
EKE Neveléstudományi  
Doktori Iskola

**Pusztai Gabriella**

- DE BTK

**Szabó Éva**

- SZTE BTK

**Turós Máttyás**

- EKE Neveléstudományi  
Doktori Iskola

**Géczi János** (főszerkesztő)

e-mail: janos.gecz@gmail.com

**Dancs Katinka** (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

**Fejes József Balázs**

(társ szerkesztő)  
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

**Kasik László** (társ szerkesztő)

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

**Somogyvári Lajos**

(társ szerkesztő)  
e-mail: tabilajos@gmail.com

**Csíkos Csaba**

e-mail: csikos.csaba@tok.elte.hu

**Hegedűs Szilvia**

e-mail: heged.szilvia@gmail.com

**Kojanitz László**

e-mail: kojanzitl@gmail.com

**Molnár Dávid**

e-mail: david.molnar86@gmail.com

**Nagy Gyula**

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

**Sándor Klára**

e-mail: sandor.klara@gmail.com

**Tary Blanka**

(angol nyelvi lektor)

**Trencsényi László**

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

**Zs. Sejtes Györgyi**

e-mail: sejtes@gmail.com

A kiadvány a Nemzeti Kulturális  
Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap



Felelős kiadó:

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

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

Elérhetőség:

**www.iskolakultura.hu**

### tanulmány

**Hrabéczy Anett – Pusztai Gabriella**  
Fogyatékossgal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében 3

**Jagodics Balázs – Kóródi Kitti – Szabó Éva**  
Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (2. rész). Az énhatékonyság kapcsolata egyéni jellemzőkkel, valamint a tanári munka egyes tényezőivel 24

### szemle

**Turós Máttyás – Dorner László**  
Pedagógusok egy fejlesztési program fókuszában 44

**Hornnyák Andrea – Fodor Szilvia**  
Nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk – avagy a pszichológiai tőke és a vállalkozói kompetencia kapcsolata 70

**Györkő Enikő**  
Az atipikus fejlődés alapvető kérdései (2. rész) 95

### kritika

**Lengyel Zsanett**  
Terápiás stratégiák a művészeti oktatásban. Lisa Kay: Therapeutic Approaches in Art Education 108

**Mészáros Ádám**  
Feminizáció: ok vagy következmény? Nóbik Attila: A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában 110

**A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója 113**



**Hrabéczy Anett<sup>1</sup> – Pusztai Gabriella<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszék<sup>2</sup> Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszék

## Fogyatékosággal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében

*Kutatásunk a fogyatékosággal élő hallgatók felsőoktatási pályafutását vizsgálja kvantitatív kutatási módszerrel, a Felsőoktatási Információs Rendszer teljeskörű statisztikai adatait elemelve. Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen arányban és milyen lemorzsolódási kockázattal haladnak a felsőoktatásban a vizsgált csoporthoz tartozók. Eredményeink szerint a fogyatékosággal élő személyeknek kedvezőbb státusú településekről van nagyobb esélyük bekerülni. Közülük a férfi hallgatók nagyobb arányban jutnak be, viszont a nők szereznek gyakrabban diplomát. A fogyatékosággal élő hallgatók körében gyakori a túlfutás, miközben kevésbé vesznek igénybe passzív fél éveket, s a lemorzsolódás ritkább körükben.*

### Bevezetés

A felsőoktatásban bekövetkezett expanzió előbb vagy utóbb a világon mindenhol magával hozta a befogadó szemlélet változását is az egyetemekre, amelyek köszönhetően megjelentek a szakirodalom által nem tradicionálisnak nevezett hallgatói csoportok, közöttük a fogyatékosággal élő hallgatók is (Attewell és mtsai, 2007; Harper és Quaye, 2009; Lombardi és mtsai, 2013; Pusztai és Szabó, 2014; Pusztai, 2015; Ndlovu, 2019). Annak ellenére, hogy Magyarországon a felsőoktatási expanzió az ezredforduló előtt indult, a szakpolitikák és a tudományos kutatás is csak később fordította figyelmét a fogyatékosággal élő hallgatók felé. Noha a szakpolitikák egyértelmű szándéka kiszélesíteni a lehetőségek körét, a rendelkezések és a fogyatékosággal élő egyének tapasztalatai gyakran nem vágnak egybe (Subrayen és Dhunpath, 2019), s a végrehajtás hiányosságai akadályokat képeznek a fogyatékosággal élő tanulók befogadásában (Ndlovu, 2019; Mosia és Phasha, 2017). Így a jogi és infrastrukturális keretek önmagukban még nem képesek biztosítani az inklúzió megvalósulását (Cooper, 2015). A szándékokkal ellentétben növelheti a fogyatékosággal élő fiatalok marginalizálódását, ha a felsőoktatási intézmények az új gyakorlatok implementálásakor nem konzultálnak az érintettekkel (Gibson, 2012; Vickermann és Bundell, 2010).

Nemzetközi viszonylatban az ezredfordulót megelőzően, már a 80-as évektől megkezdődtek az ezirányú kutatások (Marion és Iovacchini, 1983; Vogel, 1983; Ash és mtsai, 1997), Magyarországon azonban a tudományos kutatások csak a kétezres évektől indultak nagyobb számban (Gordosné, 2004; Kálmán és Könczei, 2002; Laki, 2008; Hrabéczy, 2019).

A célcsoport felsőoktatási helyzetének feltárására egyaránt készültek kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket alkalmazó vizsgálatok is. A kvantitatív vizsgálatok jellemzően valamely már meglévő statisztikai adatbázison alapulnak, különböző országok népszámlálási statisztikáit és OECD adatbázisokat vesznek alapul, ilyenkor elsősorban a fogyatékossgal élő hallgatók felsőoktatási részvételének kiterjedtségéről kapunk információkat (Riddell és mtsai, 2005; Salmi és Bassett, 2012; Riddell és Weedon, 2014). A kvalitatív vizsgálatok többnyire kis elemszámú interjúk kutatások eredményeiről számolnak be, s a jelenség mélystruktúráiról nyújtanak információt. A téma komplikáltsága miatt jellemző tendencia azonban, hogy célzott kérdőíves kutatásokkal csak elvétve találkozunk (Holloway, 2001; Wynaden és mtsai, 2013).

A kutatások értelmezési keretében a felsőoktatáshoz való hozzáférés a társadalmi integrációhoz való jog, az előítéletesség leküzdése, a munkaerőpiaci belépés szempontjából fontos, bár születtek eredmények arra vonatkozóan is, hogy a felsőoktatáshoz való hozzáférés önmagában még nem garantálja a védelmet a munkanélküliség ellen (OECD, 2011).

Gyakori kutatási témaként merül fel a konkrét tanulmányi nehézségek és az intézményekben igényelhető szolgáltatások vizsgálata. Az eredmények alapvetően azt mutatják, hogy a fogyatékossgal élő hallgatókon kétszeres a terhelés, hiszen a tanulmányok elvégzése mellett a sajátos nevelési igényük is energiát és időt emészt fel az érintett hallgatók mindennapjaiból (Gorman, 1999; Cole és Cawthon, 2015; Couzens és mtsai, 2015). A többletterhelés mellett gyakran felmerülő problémaként jelenik meg a tanórai ismeretátadás és az intézményi weboldalak hozzáférhetőségének nehézsége, akadálymentességük hiánya (Gosper és mtsai, 2008; Cooper, 2015; Fehérvári és mtsai, 2016). Ezzel összhangban vannak azon kutatási eredmények is, amelyek alapján az intézmények alacsony felkészültségi szintje jelent problémát a befogadás és oktatás területén, valamint a dolgozók irányából érkező negatív attitűd (Pusztai és Szabó, 2014; Holloway, 2001; Fuller, Bradley és Healey, 2004; Moriña és mtsai, 2015), amelyről elmondható, hogy közvetett módon hátráltatják a kommunikációt, nehezítve a kedvezmények célba jutását is.

A nemzetközi tudományos figyelem azonban nagy hangsúlyt fektet a felnőtt életbe történő átmenet és jövőtervek problematikájára, valamint a pályaválasztás konkrét és rejtett nehézségeire. Az OECD egy 2011-es vizsgálatában arra mutatott rá, hogy a fogyatékossgal élő tanulók továbbtanulási aspirációi nem sokban különböznek a nem fogyatékossgal élő társaikétól, viszont az aspirációik erősebben hatnak a továbbtanulási döntésre, mint a szülők iskolai végzettsége (OECD, 2011). A pályaválasztás és felsőoktatásba történő jelentkezés esetében a kutatások eredményei arra mutatnak, hogy sok helyen nem egyértelmű a bekerülés és diplomaszerezés lehetősége a fogyatékossgal élő személy, jelentkező számára (Ndlovu, 2019). Ndlovu (2019) interjúk vizsgálatának tapasztalatai szerint az érintett jelentkezők a felvételhez szükséges követelményeket rendkívül sok esetben teljesíthetik, problémát jelent azonban, hogy azok a képességek, amelyek a tanulásban és a munkavégzésben akadályozó tényezők, vagy teljesítési feltételek lennének, csak a képzés közben, egy-egy konkrét tantárgy teljesítésekor/nem teljesítésekor derülnek ki, s ez a hallgató lemorzsolódásához vezet.

## Fogyatékossgal élő hallgatók a magyar felsőoktatásban

### Jogszabályi keretek

Hazánkban a fogyatékossgal élő hallgatók adminisztratív módon a 2002/2003-as tanévtől jelentek meg (Laki, 2015), arra vonatkozóan nincsenek azonban adataink, hogy az ezt megelőző években hogyan alakult a fogyatékossgal élő hallgatók aránya. A Központi Statisztikai Hivatal 2001-es népszámlálási adatai alapján a fogyatékossgal élő személyekből álló népesség 5,2%-a rendelkezett diplomával (nem tudható azonban, hogy a fogyatékossgal a diplomaszerezés előtt, vagy azt követően keletkezett), s arányuk 2011-ben még mindig nem érte el a 10%-ot. Noha látható, hogy már az ezredfordulót megelőzően is megjelenhettek a fogyatékossgal élő hallgatók a felsőoktatásban, a felsőoktatási törvény csupán 2007-ben vezette be azon szabályozást, amely a fogyatékossgal élő hallgatók előnyben részesítésének kereteit meghatározza (Kiss, 2016). Ezen törvény lehetőséget ad a felsőoktatásba történő jelentkezés, a tanulmányok folytatása és a felsőoktatásból történő kilépés esetében is az esélyegyenlőség növelésére. A felsőoktatási felvételi eljárás során a fogyatékossgal élő személyeket, akik alapképzésre, osztatlan mesterképzésre, valamint felsőoktatási szakképzésre jelentkeznek, 40 többletpont illeti meg (Magyarországon a felsőoktatási felvételi eljárás során számított felvételi alappontokat a tanulmányi eredmények, valamint az érettségi eredmények alapján számítják). Kivételt képeznek ez alól azok a képzések, amelyek gyakorlati és egészségügyi alkalmassági vizsgát hirdetnek a felvételi részeként. A tanulmányok során számos kedvezmény igénybevételel biztosítja a törvény, azonban kitétel, hogy az alapvető tanulmányi kötelezettségek alól nem mentesülhet a hallgató. Ezen kedvezmények között jelenhet meg a vizsgák személyre szabhatósága, a különböző speciális segédeszközök biztosítása, valamint a nyelvvizsga követelményrendszerének enyhítése. A diplomaszerezést szintén elősegítendő, a fogyatékossgal élő hallgatóknak lehetőségük van a 12 államilag támogatott féléven túl (amelyre minden Magyarországon tanuló egyetemi polgár jogosult, az orvosi, középiskolai tanári, valamint a

*Noha látható, hogy már az ezredfordulót megelőzően is megjelenhettek a fogyatékossgal élő hallgatók a felsőoktatásban, a felsőoktatási törvény csupán 2007-ben vezette be azon szabályozást, amely a fogyatékossgal élő hallgatók előnyben részesítésének kereteit meghatározza (Kiss, 2016). Ezen törvény lehetőséget ad a felsőoktatásba történő jelentkezés, a tanulmányok folytatása és a felsőoktatásból történő kilépés esetében is az esélyegyenlőség növelésére. A felsőoktatási felvételi eljárás során a fogyatékossgal élő személyeket, akik alapképzésre, osztatlan mesterképzésre, valamint felsőoktatási szakképzésre jelentkeznek, 40 többletpont illeti meg (Magyarországon a felsőoktatási felvételi eljárás során számított felvételi alappontokat a tanulmányi eredmények, valamint az érettségi eredmények alapján számítják). Kivételt képeznek ez alól azok a képzések, amelyek gyakorlati és egészségügyi alkalmassági vizsgát hirdetnek a felvételi részeként.*

hitéleti képzésekben azonban ezen félévek száma a képzés hosszabb időtartamának függvényében eltérhet) maximum 4 plusz félév igénybevételére (Nemzeti Felsőoktatási törvény, 2011).

### *Korábbi kutatások*

Nemzetközi szempontból kevésbé vizsgált terület a fogyatékossgal élő hallgatók rekrutációja, valamint a konkrét felsőoktatási intézmények esélyegyenlőséget támogató gyakorlatának a vizsgálata. A rekrutáció esetében a magyarországi eredmények rámutatnak arra, hogy a fogyatékossgal élő tanulók igen nagy arányban érintettek a szegénységben, és igen sokan érkeznek hátrányos helyzetű településekről a felsőoktatásba (Szellő és mtsai, 2013; Balázs-Földi és Dajnoki, 2016; Balázs-Földi, 2019). A Központi Statisztikai Hivatal népszámlálási és mikrocenzusos adatai egyaránt vizsgálják a fogyatékossgal élő személyekből álló népességet a létszám adatok és a munkaerőpiaci elhelyezkedés tekintetében. A legújabb eredmények alapján Magyarországon a legmagasabb befejezett iskolai végzettségű fogyatékossgal élő személyek aránya növekszik, miközben az utóbbi években a fogyatékossgal élő személyekből álló népesség létszáma nem növekedett. Munkaerőpiaci helyzetük is javulni látszik a statisztikai adatok alapján a megelőző lekérdezésekhez képest, azonban ezek háttérben állhat az is, hogy szigorodtak a diagnosztikai feltételek (KSH, 2015). A felsőoktatási intézményi gyakorlatok esetében Barakonyi és Pankász (2019) legújabb eredményei szerint nagymértékű hiányosságok mutatkoznak meg szervezeti és személyi szinten egyaránt. Erre példa a fogyatékosügyi koordinátorok hiánya az általuk vizsgált intézmények 20%-ában, az intézményi szolgáltatások pedig leginkább alapvető igényekre reagálnak, a speciális igényekre (például jelnyelvi tolmács biztosítása) kevés a lehetőség.

Hrabéczy (2019) interjúkutatásának legfontosabb következtetése volt, hogy a felsőoktatási intézményi szolgáltatások csak kiegészítő segítségként vannak jelen a felsőoktatási tanulmányok során, az eredményességet emellett nagymértékben befolyásolja az egyén konkrét társas kontextusa, kiemelten a család és a pedagógusok támogatása már a korai életszakaszban is. A felsőoktatásban ezeknek a közvetlen támogató hatása nagy mértékben lecsökken, közvetett módon azonban a korábbi segítség érvényesíti hatását, és a korábbi tapasztalatok alapján a tanuló magabiztosabban fordul segítségért akkor, ha erre a korábbiakban a környezete lehetőséget adott, és tájékoztatást kapott az őt megillető szolgáltatásokról és azok igénylésének menetéről. Az ezen a téren kialakult tudatosság megléte, illetve hiánya pedig a pályaválasztásban is megmutatkozik (Hrabéczy, 2019).

A nemzetközi szakirodalom szerint a felsőoktatásba lépve az intézménynek megszűnik a felelőssége, és a tanulókra terjed abban a tekintetben, hogy hangot adjanak igényeiknek, és nem az intézmény kötelessége ezeket kideríteni, ellentétben az alacsonyabb iskolai szintekkel (OECD, 2011). Azonban több kutatás is megerősítette, hogy a megbélyegzéstől való félelemből, vagy a „csak azért is megmutatom” mentalitásból fakadóan sokan nem vállalják fel fogyatékossgukat a felsőoktatásban, ez pedig tovább nehezíti az esélyegyenlőség biztosíthatóságát (Riddell, Tinklin és Wilson, 2004; Fuller és mtsai, 2004; Veroszta, 2016a; Hrabéczy, 2019).

A korábbi kutatások eredményeinek függvényében jelen tanulmány célja a fogyatékossgal élő hallgatók szociális háttérének feltérképezése, valamint annak vizsgálata, hogy vannak-e olyan tanulmányi vagy adminisztratív tényezők, amelyek az érintett hallgatók lemorzsolódását okozzák. Tanulmányi okok alatt a sikertelen szemesztereket, a tanulmányok ütemének lassulását és a passzív féléveket értjük, adminisztratív feltételek alatt a nyelvvizsga-bizonyítvány hiányát. Magyarországon az egyetemtől független bizottság előtt tett állami nyelvvizsga-bizonyítvány nélkül nem lehet diplomát szerezni.



A vizsgára való felkészülésnek és a vizsga letételének anyagi feltételei vannak. Kutatási kérdésünk volt, hogy a nyelvvizsga hiánya jobban fenyegeti-e a sajátos nevelési igényű hallgatók diplomaszerezését, mint másokét.

## Hipotézisek

A felsőoktatási pályafutással kapcsolatban két fontos tényezőt vizsgáltunk, a bekerülés és a felsőoktatásban való bennmaradás körülményeit, ezek köré csoportosítottuk hipotéziseinket. A felsőoktatásba történő bekerülést nem a jelentkezők és felvettek viszonyában vizsgáltuk, hanem az került a kutatás középpontjába, hogy a különböző demográfiai adatok szempontjából az egyes attribútumok mennyire különböznek a fogyatékossgal élő hallgatók és az előnyben nem részesített hallgatók esetében. Egy következő kutatás során azonban a jelentkezők és felvettek szempontjából is célszerű megvizsgálni a fogyatékossgal élő hallgatók helyzetét.

Feltételeztük, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók kisebb aránya jut be a felsőoktatásba kisteleplülésekről, mint a fogyatékossgal nem rendelkező hallgatók esetében. Alapvetően a fogyatékossgal élő személyek és a fogyatékossgal élő köznevelésben tanuló diákok magasabb aránya él kisteleplülésen (Kiss, 2016; Degovics, 2004; Garai és Kovács, 2014; Radványi, 2013). Fényes Hajnalka (2009) férfihátrány-hipotézisét alapul véve (amely szerint a férfiak csupán előnyösebb társadalmi közezből képesek bekerülni a felsőoktatásba) azt feltételezzük, hogy a felsőoktatásba történő bekerüléskor a fogyatékossgal élő személyek esetében is érvényesül egy előzetes szelekció a társadalmi státus alapján, amely vizsgálatára az általunk elemzett adatbázisban a település típusán keresztül van lehetőség.

Szintén ezen elméletből kiindulva feltételezzük, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók között kisebb lesz a szociálisan hátrányos helyzetű hallgatók aránya a nem fogyatékossgal élő hallgatókhoz képest, a hátrányok halmozódása ugyanis tovább nehezítheti a felsőoktatási jelentkezésig a tanulmányi életutat.

Feltételezzük, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók idősebb életkorban lépnek be a felsőoktatásba, mivel a szakirodalom alapján nehezített az iskolai pályafutásuk, így esetükben későbbre tolódhat a felsőoktatásba történő jelentkezés (Kimball és mtsai, 2016; Szemerszki, 2016).

Korábbi kutatások rávilágítottak arra, hogy számos tényező nehezíti a hallgatók helyzetét a felsőoktatásban, és növelheti a lemorzsolódási rizikót, többek között az anyagi helyzet, a munkavállalás, azonban nagyon ritkán vizsgált jelenség a lemorzsolódás és bennmaradás szempontjából a sajátos nevelési igények kérdésköre (Fényes és mtsai, 2017; Kimball és mtsai, 2016). Ennek függvényében hipotéziseink második csoportja a továbbhaladásra és diplomaszerezésre koncentrálódik.

Ezek alapján feltételeztük, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók több passzív félévvel, lassabb ütemben, nagyobb arányú túlfutással éri el az egyetem befejezését.

Feltételeztük továbbá, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók nagyobb százaléka morzsolódik le a felsőoktatásból, mint társaik, a szakirodalom alapján ugyanis az úgynevezett nem tradicionális hallgatók, közöttük a fogyatékossgal élő hallgatók magasabb lemorzsolódási kockázattal rendelkeznek (Fényes és mtsai, 2017; Riddell és mtsai, 2005).

Feltételeztük, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók kisebb arányban rendelkeznek nyelvvizsgával az általuk igényelhető nyelvvizsgát érintő kedvezményeknek köszönhetően (2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról).

## Módszerek

Kutatásunk célja, hogy képet alkossunk a magyar felsőoktatásban tanuló fogyatékossgal élő hallgatók tanulmányi előmeneteléről. Ehhez a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) adatait elemeztük, melyet az Oktatási Hivatal anonimizálva rendelkezésünkre bocsátott. A FIR egy olyan központi elektronikus nyilvántartás, amely a felsőoktatásban részt vevő összes hallgató előmenetelét és felsőoktatási tanulmányi adatait tartalmazza, ezen adatokat pedig az intézmények elektronikus tanulmányi rendszereiből nyeri.

Az adatbázisnak köszönhetően lehetőségünk volt 1006 fogyatékossgal élő hallgató vizsgálatára azon hallgatókkal összehasonlítva, akik nem részesültek fogyatékossgal megféle miatt előnyben a felsőoktatási felvételi eljárás során. Eredményeink újszerűségét adja, hogy igen kevés azon kutatások száma, amely nagy mintán keresztül vizsgálja ezt az egyébként igen nehezen elérhető célcsoportot.

Az egyes évek közötti eltérések kiegyensúlyozása érdekében két évfolyamot vizsgáltunk, hogy az egyes évek esetleges kilengései ne vezessenek torz következtetésekhez. Így az alapsokaságot az alap- és osztatlan képzéseken 2010 és 2014 szeptemberében felsőfokú tanulmányaikat megkezdő, újonnan felvett hallgatók teszik ki. Az adatbázis mindkét kiinduló kohorsz esetében a 2017/2018-as tanév második félévéig tartalmazza a hallgatók tanulmányi adatait, így a 2010-ben tanulmányaikat megkezdők esetében összesen 14 féléven keresztül, a 2014-ben felvettek esetében 6 féléven át követhetjük a felsőoktatási életutat. A felsőoktatásba történő bejutás esetében mindkét bázisvet, a lemorzsolódás és bennmaradás szempontjából azonban csak a 2010-es bázisvet adatait vizsgáltuk, a képzési időtartamok változó hossza miatt.

A kutatás és az eredmények érvényessége szempontjából indokoltnak tartottuk több évfolyam vizsgálatát is, azonban az adatokat a hivatal csak nagyon korlátozott mennyiségben kívánta rendelkezésünkre bocsátani az adminisztratív adatok érzékenysége és az anonimizálás folyamatának bonyolultsága miatt.

Az általunk elemzett adatbázis előnyét jelenti, hogy két hallgatói kohorsz több éven keresztüli vizsgálatára, nyomon követésére biztosít lehetőséget. Hátrányként említenünk kell azonban, hogy csak olyan adminisztratív adatokat tartalmaz, amelyek korlátozottan adnak információkat a hallgatók társadalmi háttéréről, valamint az adatokat csak intézményi szemszögből tartalmazza, nem követhető az egyes hallgatók tanulmányi életútja, például az esetleges intézményváltás esetén. Módszertani szempontból szintén kritikával kell kezelnünk azon változókat, ahol az adatközlők (akik hallgatók és adminisztrátorok is lehetnek) egyéni értelmezésén keresztül kerültek be az adatok a rendszerbe, amely gyakran eltér a kutatói szemszögtől. További korlátként kell említenünk, hogy nem minden érintett regisztrálja magát fogyatékossgal élő személyként a felsőoktatási felvételi során, így a rendszer nem tartalmazza ezen hallgatók esetében, hogy rendelkeznek-e sajátos nevelési igénnyel, és így ezen hallgatók létszámáról és jellemzőiről nem szerezhetünk információkat. Korábbi kutatások megállapították, hogy a fogyatékossgal elhallgatásának oka ritkábban a megbélyegzéstől való félelem, gyakrabban az egyéb alkalmassági kritériumoknak való megfelelés igénye a sikeres felvételi érdekében. Gyakorta játszik szerepet azonban, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók egyéb jogcímen igényelnek többletpontot a felsőoktatási felvételi során, így a fogyatékossgal megféle esetén kapott többletpont már nem ítéhető oda számukra a többletpontok maximalizálása miatt (Hrabéczy, 2019).

A sajátos nevelési igény meghatározása országoként és oktatási rendszerenként, valamint tudományterületenként is igen eltérő képet mutat. Az OECD igyekezett egységesíteni e megközelítésből a nemzetközi meghatározásokat, és létrehozta saját kategóriarendszerét, amely alapján minden OECD-tagállam elemezhető a fogyatékossgal

élő tanulók oktatásának szempontjából. Jelen kutatás során azonban az adatbázis elemzhetőségének érdekében a magyarországi felsőoktatási törvényben meghatározott definíciónak megfelelő fogyatékossgal élő hallgatókat vizsgáltuk, ennek alapján történik ugyanis a különböző sajátos nevelési igények kategorizálása a magyar Felsőoktatási Információs Rendszerben. Fogyatékossgal élő hallgató tehát kutatásunkban az a hallgató, aki valamely mozgásszervi, látás-, hallás- és beszéd fogyatékossgal, vagy halmozott fogyatékossgal rendelkezik, továbbá autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral él (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról).

Az elemzés során a fogyatékossgai típusoknak és az elemszámnak megfelelően a fogyatékossgal élő hallgatók négy csoportját hoztuk létre, és őket vetettük össze az előnyben nem részesített hallgatói csoporttal. Több fogyatékossgal együttes előfordulása esetén (ami az esetek 1,5 százalékában fordult elő) kutatói döntés alapján a tanulmányok nehezítettségére vonatkozóan súlyossági sorrendet állítottunk fel, és a súlyosabbnak ítélt kategóriába soroltuk az adott egyént.

Az így létrehozott csoportok:

- Tanulási zavarral élő hallgatók csoportja (diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia, N = 645), akik esetében az egyes tanulási képességeket érintő problémák nehezítik az előrehaladást.
- Látássérült, hallássérült, beszéd fogyatékossgal élő hallgatók csoportja (N = 176), akik esetében a probléma elsődlegesen nem a tanulási képességet érinti, hanem szervi probléma miatt akadályozott a tananyag befogadása.
- Mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatók csoportja (N = 158), ahol a tanulási képességet érintő és a tananyag befogadását érintő problémák nem minden esetben vannak jelen, esetükben az intézmény, a kurzusok, az intézmények egyéb szerveinek és eseményeinek hozzáférhetősége fizikailag akadályozott.
- Autizmus spektrumzavarral és/vagy beilleszkedési, magatartásszabályozási zavarral élő hallgatók csoportja (N = 27), akik esetében a tanulási problémák mellett vagy helyett viselkedésbeli tényezők nehezítik a tanulmányok folytatását.
- Előnyben nem részesült hallgatók csoportja (N = 95 453), akik a felsőoktatási felvételi eljárás során nem igényeltek többletpontot fogyatékossgal meglétéért.

## Eredmények

Tanulmányunkban a fogyatékossgal élő hallgatók felsőoktatási pályafutását vizsgáljuk, különös tekintettel a lemorzsolódásukra. A felsőoktatásból történő lemorzsolódás megtöri a pályafutást, nemcsak intézményi, hanem egyéni veszteségeket is eredményezve (Kovács és mtsai, 2019).

### *Bekerülés*

A statisztikai adatbázisban a hallgatók demográfiai adatai közül megismerhető a hallgatók neme, születési éve, lakóhelyének településtípusa, valamint a hátrányos helyzetért kapható többletpontok meglétéből következtethetünk a vizsgált hallgatók szociális hátterére.

A 2010-ben tanulmányokat kezdett fogyatékossgal élő hallgatók létszáma 569, 2014-ben 437, ami csökkenést jelent, azonban tekintetbe kell vennünk, hogy demográfiai okokból a csökkenő tendenciát mutató korcsoportok miatt a belépő nem fogyatékossgal élő hallgatók létszáma is csökkent 2010-hez képest 2014-re 13%-kal. Mindeközben a fogyatékossgal élő hallgatók száma 14%-kal csökkent, így mindkét vizsgált csoport esetében egyforma mértékű csökkenés tapasztalható.

1. táblázat. A fogyatékossgal élő hallgatók megoszlása nem és kezdő év szerint  
(Khi-négyszet próba,  $p \leq 0,05$ ), (%),  $N = 96459$ )

	2010		2014	
	Férfi	Nő	Férfi	Nő
Tanulási zavar	<b>57,2%</b>	42,8%	<b>56,8%</b>	43,2%
Látás-, hallás- és beszéd fogyatékossgal	51,0%	49,0%	<b>60,8%</b>	39,2%
Mozgásszervi fogyatékossgal	48,1%	51,9%	32,7%	67,3%
Autizmus ADHD	(75,0%)	(25,0%)	<b>(73,7%)</b>	(26,3%)
Összes SNI	311	258	242	195
Előnyben nem részesült	24 365	29 441	18 448	23 197

Forrás: FIR 2010, 2014. Megjegyzés: zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusztált reziduálisok értéke nagyobb, mint 2.

A nemek tekintetében a fogyatékossgal élő hallgatók körében a mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatók csoportjának kivételével a 2010-es és 2014-es évben egyaránt férfitolbblet mutatkozik (1. táblázat), noha a magyar felsőoktatásban napjainkban a nők aránya meghaladja a férfiakét, s adataink is ezt tükrözik. A KSH 2011-es népszámlálási adatai alapján nem csak a felsőoktatásban, de a teljes fogyatékossgal élő személyekből álló népesség körében is magasabb a nők aránya, körükben azonban több a diplomás férfi, mint a nő (a fogyatékossgal élő férfiak 10,4%-a, míg a fogyatékossgal élő nők mindössze 7,7%-a rendelkezett diplomával 2011-ben) (KSH, 2015). A hallgatói adatokhoz visszatérve, a fogyatékossgal élő férfiak magasabb bejutási arányával szemben megvizsgáltuk a végzetek arányát is, amely során kirajzolódott, hogy ugyan a férfiak aránya magasabb a felsőoktatásba belépő fogyatékossgal élő hallgatók között, ennek ellenére a fogyatékossgal élő női hallgatók jóval magasabb arányban végzik el sikeresen felsőfokú tanulmányukat. Adataink alapján azonban ennek hátterében állhat, hogy a fogyatékossgal élő férfi hallgatók nagyobb arányban tanulnak agrártudományi, műszaki és informatika tudományterületen, amelyek igen magas lemorzsolódási aránnyal jellemezhetők és magas ezen képzési területeken a túlfutók aránya is.

*A nemek tekintetében a fogyatékossgal élő hallgatók körében a mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatók csoportjának kivételével a 2010-es és 2014-es évben egyaránt férfitolbblet mutatkozik (1. táblázat), noha a magyar felsőoktatásban napjainkban a nők aránya meghaladja a férfiakét, s adataink is ezt tükrözik. A KSH 2011-es népszámlálási adatai alapján nem csak a felsőoktatásban, de a teljes fogyatékossgal élő személyekből álló népesség körében is magasabb a nők aránya, körükben azonban több a diplomás férfi, mint a nő (a fogyatékossgal élő férfiak 10,4%-a, míg a fogyatékossgal élő nők mindössze 7,7%-a rendelkezett diplomával 2011-ben) (KSH, 2015).*

A képzési terület hatását tehát homályban hagyná, ha csak a nemek szerinti megoszlást vizsgálnánk. Ezen eredmény további okainak vizsgálatára azonban jelen adatbázis nem biztosítja a kereteket, így a felmerülő kérdések további kutatások tárgyát képezhetik.

A hallgatók szociális háttérének egyik mutatójaként említhetjük a lakóhely településtípusát. A két vizsgált bázisévben az elemzés során nem mutatkozott számottevő különbség, azonban a szakirodalommal ellentétben, amely szerint leginkább hátrányos helyzetű településekről érkeznek a fogyatékossgal élő hallgatók a felsőoktatásba (Szellő és mtsai, 2013; Balázs-Földi és Dajnoki, 2016; Balázs-Földi, 2019), az adatok alapján mégis felülreprezentált azok aránya, akik a fővárosban, vagy megyeszékhelyen élnek (2. táblázat). Ennek háttérében állhat, hogy a magyarországi kistélepülések igen kedvezőtlen infrastruktúrával rendelkeznek, a korai fejlesztő és speciális pedagógiai ellátórendszer a nagyvárosokban érhető el. A fogyatékossgal élő tanulók és családjaik számára pedig plusz nehézséget jelent a közlekedés, esetlegesen a kollégiumi lét megvalósítása. Ennek következtében a fogyatékossgal élő személyek az előnyösebb infrastruktúrájú településekről juthatnak be nagyobb eséllyel a tanulók a felsőoktatásba.

2. táblázat. A fogyatékossgal élő hallgatók megoszlása lakóhely településtípusa szerint  
(Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ ) (% ,  $N = 96\ 459$ )

	Tanulási zavar	Látás-, hallás- és beszéd fogyatékossg	Mozgásszervi fogyatékossg	Autizmus ADHD	Előnyben nem részesült
<b>Főváros</b>	19,5%	<b>32,4%</b>	16,5%	40,7%	<b>25,4%</b>
<b>Megyeszékhely</b>	<b>28,8%</b>	25,0%	<b>27,2%</b>	(22,2%)	19,9%
<b>Város</b>	31,0%	23,9%	34,8%	(18,5%)	31,9%
<b>Község</b>	20,6%	18,8%	21,5%	(18,5%)	22,8%
<b>Összesen (fő)</b>	645	176	158	27	95 453

Forrás: FIR 2010, 2014. Megjegyzés: zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusztált reziduálisok értéke nagyobb, mint 2.

Az életkor vizsgálatához a születési éveknél és a tanulmányok megkezdésének függvényében 4 kategóriát alkottunk annak vizsgálatára, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók mely életszakaszban kezdik meg jellemzően a felsőoktatási tanulmányaikat (2. táblázat). Magyarországon átlagosan a fiatalok 18 éves korukban szerzik meg az érettségit, azonban ez kitolódhat annak megfelelően, hogy négy vagy öt évfolyamos középiskolai képzésben vesznek-e részt. Jellemző továbbá, hogy a tanulók az érettségi megszerzését követően valamely OKJ képzésben szakképesítést szereznek, így ezen tényezőket az életkori csoportok kialakításánál figyelembe vettük.

3. táblázat. A fogyatékossgal élő hallgatók megoszlása életkor szerint  
 (\*Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ ) (% ,  $N = 96\ 459$ )

		Tanulási zavar	Látás-, hallás- és beszéd-fogyatékossg	Mozgásszervi fogyatékossg	Autizmus ADHD	Előnyben nem részesült
2010	20 éves és fiatalabb	67,70%	70,60%	69,80%	(62,50%)	68,80%
	21–30	22,10%	22,50%	19,80%	(37,50%)	21,30%
	31–40	<u>9,60%</u>	(5,90%)	(5,70%)	(0,00%)	6,80%
	40+	(0,60%)	(1,00%)	(4,70%)	(0,00%)	<u>3,00%</u>
	Összesen (fő)	353	102	106	8	53 806
*2014	20 éves és fiatalabb	68,20%	63,50%	69,20%	73,70%	<u>74,20%</u>
	21–30	20,20%	25,70%	21,20%	(21,10%)	18,90%
	31–40	5,10%	(5,40%)	(1,90%)	(5,30%)	4,20%
	40+	<u>6,50%</u>	(5,40%)	<u>(7,70%)</u>	(0,00%)	2,70%
	Összesen (fő)	292	74	52	19	41 647

Forrás: FIR 2010, 2014. Megjegyzés: zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusztált reziduálisok értéke nagyobb, mint 2.

A 3. táblázatot szemlélve látható, hogy hasonlóan az átlagos hallgatóhoz, a legnagyobb arányban a fogyatékossgal élő hallgatók ugyanúgy tipikus életkorban kezdik meg felsőoktatási tanulmányaikat. A 2014-es évben tanulmányokat kezdő hallgatók között azonban enyhébb változás figyelhető meg, csökkent ugyanis az aránya a tipikus életkorban tanulmányokat kezdő hallgatóknak, valamint a látás-, hallás- és beszéd-fogyatékossgal élő hallgatók alulreprezentáltak jelennek meg, s emellett a látás-, hallás- és beszéd-fogyatékossgal élő hallgatók között csökkent a tipikus életkorban tanulmányokat kezdő hallgatók aránya. Szintén szignifikáns eredmény azonban, hogy a tanulási zavarral, valamint a mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatók körében felülreprezentáltak vannak jelen a legmagasabb életkori csoportba tartozó hallgatók, a 40 év felettek. A tanulási zavarral élő hallgatók körében az idősebb korban tanulmányokat kezdők felülreprezentáltsága arra enged következtetni, hogy az életkor előrehaladtával megpróbálják leküzdeni tanulási hátrányaikat. Csupán két bázisév vizsgálata azonban nem vezethet általánosítható következtetésekhez, így e kérdés további kutatások tárgyát képezheti.

A vizsgált sokaság 81%-a nappali, 19%-a levelező munkarendben tanul. Megfigyelhető azonban, hogy a 2010-es évhez képest a 2014-es évre lecsökkent a levelező képzésben tanulmányokat kezdők aránya, bár az utóbbi években a teljes magyarországi felsőoktatásban is csökkenő tendenciát mutat a levelező képzések iránti kereslet (Polónyi, 2014).



4. táblázat. A fogyatékossgal élő hallgatók megoszlása képzési szint és kezdő év szerint  
(\*Khi-négyszet próba,  $p \leq 0,05$ ) (ő,  $N = 96\ 459$ )

		Tanulási zavar	Látás-, hallás- és beszéd fogyatékossg	Mozgásszervi fogyatékossg	Autizmus /ADHD	Előnyben nem részesült
*2010	BA/BSc	<b>91,20%</b>	91,20%	92,50%	(62,50%)	87,50%
	OMA	8,80%	(8,80%)	(7,50%)	<b>(37,50%)</b>	<b>12,50%</b>
	Összesen (Fő)	353	102	106	8	53 806
*2014	BA/BSc	<b>88,70%</b>	83,80%	78,80%	<b>100,00%</b>	82,30%
	OMA	11,30%	16,20%	21,20%	(0,00%)	<b>17,70%</b>
	Összesen (Fő)	292	74	52	19	41 647

Forrás: FIR 2010, 2014. Megjegyzés: zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusztált reziduálisok értéke nagyobb, mint 2.

Mivel Magyarországon a magas presztízű, szelektív képzések az osztatlan képzésben maradtak, ezért azt feltételeztük, hogy a fogyatékossgal élő hallgatóknak nehezebb lesz bejutni ezekbe a képzésekbe. A képzések szintjeinek tekintetében, mind a négy csoport tagjai közül legtöbbször alapképzésben tanulnak, és ez 2010 és 2014 között sem változott (4. táblázat). Jól láthatóan megmaradt 2010 és 2014 között az alapképzésbe jelentkezők túlsúlya az osztatlan képzéshez képest, 2014-re azonban jelentősen növekedett az osztatlan mesterképzésbe jelentkezők aránya a fogyatékossgal élő hallgatók körében. Emögött vélhetően azon oktatáspolitikai változás húzódik meg, hogy 2013-ban a tanárképzés esetében a Bologna-rendszerű képzést felváltotta az osztatlan mesterképzéses forma, amely statisztikailag megnövelte az osztatlan képzésbe történő jelentkezések arányát., valószínűleg a tanárképzésben történt változás okozhatta ezt. Amennyiben megvizsgáljuk, mely tudományterületeken milyen arányban vannak jelen a vizsgált hallgatók, elmondható, hogy a 2010-es évhez képest 2014-ben növekedett a pedagógusképzésben részt vevő fogyatékossgal élő hallgatók aránya. Erre ugyan önmagában nem magyarázat a képzési rendszer változása, a pedagógusképzés szerkezetét érintő változás azonban valóban eredményezhette az osztatlan képzésben részt vevők arányának növekedését.

Tovább vizsgálva a különböző tudományterületeken a fogyatékossgal élő hallgatók arányának alakulását elmondható, hogy jelentős változások nem történtek a két vizsgált bázisév tekintetében.

5. táblázat. A fogyatékossgal élő hallgatók megoszlása képzési terület szerint (a 2010-es és 2014-es évfolyam adatai összevonva, együtt elemezve szerepelnek) (Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ ) (%),  $N = 96\ 459$ )

	Előnyben nem részesült	Tanulási zavar	Látás-, hallás- és beszéd fogyatékossg	Mozgásszervi fogyatékossg	Autizmus / ADHD
Agrártudomány	6,1%	7,3%	8,0%	(2,5%)	(0,0%)
Államtudomány	<u>3,2%</u>	1,9%	(1,1%)	(0,6%)	(0,0%)
Bölcsészet- tudomány	8,9%	7,8%	<u>14,2%</u>	<u>18,4%</u>	(3,7%)
Gazdaság- tudomány	<u>17,5%</u>	10,1%	6,8%	11,4%	(0,0%)
Hitéleti	1,8%	2,2%	<u>(4,5%)</u>	(3,2%)	(0,0%)
Informatika	6,6%	5,7%	8,5%	<u>12,0%</u>	<u>(18,5%)</u>
Jogi	5,4%	5,9%	<u>9,1%</u>	7,0%	(7,4%)
Műszaki	16,0%	<u>19,1%</u>	16,5%	11,4%	(29,6%)
Művészeti	1,6%	<u>4,5%</u>	(1,7%)	(2,5%)	(0,0%)
Művészet- közvetítés	,8%	<u>2,0%</u>	(1,7%)	(0,6%)	(0,0%)
Orvos- és egészség- tudomány	<u>11,0%</u>	9,3%	(2,8%)	(5,7%)	(7,4%)
Pedagógus- képzés	<u>7,1%</u>	5,4%	8,5%	(2,5%)	(3,7%)
Sporttudomány	2,4%	<u>5,4%</u>	(4,0%)	(0,6%)	(3,7%)
Társadalom- tudomány	6,5%	7,4%	9,1%	<u>13,3%</u>	(3,7%)
Természet- tudomány	4,9%	6,0%	(3,4%)	8,2%	<u>(22,2%)</u>
Összesen (Fő)	95 453	645	176	158	27

Forrás: FIR 2010, 2014. Megjegyzés: zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusztált reziduálisok értéke nagyobb, mint 2.

Arányaik alakulása kevésbé tér el az átlag hallgatói populáció arányaitól az egyes képzési területeken, a gazdaságtudományi képzési területen azonban mindkét vizsgált évben alul-reprezentáltak jelennek meg a nem fogyatékossgal élő hallgatókhoz képest. További jellemző, hogy az informatika, sporttudományi és társadalomtudományi képzési területek népszerűbbnek bizonyulnak a fogyatékossgal élő hallgatók körében, mint az előnyben nem részesítettek körében. Alapvetően azonban az mondható el, hogy a vizsgált hallgatók más-más tudományterületeken jelennek meg felülreprezentáltak, ennek hátterében az állhat, hogy a hallgatók a különböző fogyatékossgai típusok függvényében más területeken bizonyulhatnak tehetségesebbnek, aminek következtében különböző tudományterületen tudnak jobban érvényesülni.



### Bennmaradás

A felsőoktatásba történő bekerülés esetében egyaránt vizsgáltuk a 2010-ben és 2014-ben tanulmányokat kezdő hallgatókat. A felsőoktatásban történő bennmaradás, eredményesség és lemorzsolódás szempontjából a továbbiakban kizárólag a 2010-ben tanulmányokat kezdő hallgatókat vizsgáljuk, ugyanis esetükben követhető végig a felsőoktatási pályafutás a felhasznált félévek számából kifolyólag. A felsőoktatási pályafutás sikerességének egyik mutatójaként vehető alapul, hogy a képzési kimeneti követelmények alapján hány féléves képzésben vesz részt a hallgató, és hány félév alatt sikerül azt ténylegesen elvégeznie.

6. táblázat. A fogyatékossgal élő hallgatók megoszlása a képzésben eltöltött félévek szerint (Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ ) (% ,  $N = 42\ 084$ )

	Tanulási zavar	Látás-, hallás- és beszéd fogyatékossg	Mozgásszervi fogyatékossg	Autizmus ADHD	Előnyben nem részesült
KKK szerinti képzési időnél kevesebb félévet használt fel	22,10%	25,50%	32,10%	<u>62,50%</u>	<u>29,70%</u>
KKK szerinti képzési időnek megfelelő számú félévet használt fel	32,30%	31,40%	17,90%	(25,00%)	<u>34,80%</u>
KKK szerinti képzési időnél több félévet használt fel	<u>45,60%</u>	43,10%	<u>50,00%</u>	(12,50%)	35,50%
Összesen (Fő)	292	74	52	19	41 647

Forrás: FIR 2010. Megjegyzés: zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusztált reziduálisok értéke nagyobb, mint 2.

A 6. táblázat alapján látható, hogy csupán a hallgatók egyharmada töltött el a képzési időnek megfelelő számú félévet a felsőoktatásban egy adott képzésben. Közöttük felülreprezentáltak jelennek meg azonban azok a hallgatók, akik nem részesültek előnyben a felvételi eljárás során, s jelentősen alulreprezentáltak a mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatók aránya. Jelen esetben a kevesebb félévet felhasználók csoportját nem tekinthetjük egységesen lemorzsolódottaknak, kevesebb félévet használnak el ugyanis azon hallgatók is, akiknek korábbi tanulmányaik alapján beszámításra kerülnek bizonyos kreditek, ezzel megrövidítve a képzési időt, ám ennek elemzésével jelen tanulmány nem foglalkozik. Azok között azonban, akik a meghatározott képzési időnél több félévet töltöttek a felsőoktatásban, jelentősen felülreprezentáltak jelennek meg a tanulási zavarral, valamint a mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatók, s a látás-, hallás- és beszéd fogyatékossgal élő hallgatók is igen magas arányban jelennek meg. Elmondható tehát, hogy az előnyben részesített hallgatók előrehaladása lassabb ütemben zajlik.

Ahogy a korábbiakban említettük, a fogyatékossgal élő hallgatóknak lehetőségük van a felsőoktatási éveik alatt az alapvetően biztosított 12 államilag támogatott féléven túl plusz államilag támogatott félévek igénybevitelére. A 7. táblázatban feltüntettük az előnyben nem részesített hallgatók adatait is, hiszen e kedvezmény azok számára is

igényelhető, akik a felsőoktatási felvételi eljárás során ugyan nem regisztráltak fogyatékoságukat a rendszerben, ám rendelkeznek érvényes diagnózissal, és képzés közben mutatják be ezt.

7. táblázat. A fogyatékosággal élő hallgatók megoszlása megnövelt félévek száma szerint (Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ ) (% ,  $N = 42\ 084$ )

	Tanulási zavar	Látás-, hallás- és beszéd fogyatékoság	Mozgásszervi fogyatékoság	Autizmus / ADHD	Előnyben nem részesült
0	90,90%	91,20%	87,70%	100,00%	100,00%
1	<u>(0,60%)</u>	(0,00%)	<u>(0,90%)</u>	0,00%	0,00%
2	<u>(2,50%)</u>	<u>(1,00%)</u>	<u>(5,70%)</u>	0,00%	0,00%
4	<u>5,90%</u>	<u>(7,80%)</u>	<u>(5,70%)</u>	0,00%	0,00%
Összesen (Fő)	292	74	52	19	41 647

Forrás: FIR 2010. Megjegyzés: zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusztált reziduálisok értéke nagyobb, mint 2.

A táblázatból kiolvasható, hogy alapvetően igen kevesen vannak azok, akik ezen plusz féléveket igénybe veszik, ám jól látható, hogy amennyiben igénylik, a legtöbben a maximálisan igényelhető négy félév lehetőségével élnek. Fontos szempont ezen eredmény értelmezése során, hogy a legtöbb magyarországi alapképzés csupán 6-7 félév időtartamú, az osztatlan mesterképzések pedig 10-12 félévesek, s minden hallgatót három képzési terület kivételével 12 államilag támogatott félév illet meg általában., ami a rövidebb futamidejű képzéseknél nagyobb mozgásteret enged.

Megvizsgálható azonban, hogy szám szerint hány félévet töltöttek el a vizsgált hallgatók a felsőoktatásban.

8. táblázat. A fogyatékosággal élő hallgatók megoszlása felhasznált és igényelt félévek szerint (Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ ) (% ,  $N = 42\ 084$ )

	Alapvetően biztosított féléveknél több időt töltöttek	További állami féléveket igényelt
Tanulási zavar	7,3%	9,0%
Látás-, hallás- és beszéd fogyatékoság	6,9%	8,8%
Mozgásszervi fogyatékoság	7,6%	12,3%
Autizmus / ADHD	0,0%	0,0%
Előnyben nem részesült	5,8%	0,0%

Forrás: FIR 2010.

A 8. táblázat alapján jól látható azok aránya, akik 12 félévnél több időt töltöttek a felsőoktatásban, ezt összevetve azonban az összes további félévet igényelt hallgatók arányával jól látható, hogy a korábbiakban alacsonyként értelmezett arány valójában azt mutatja, hogy a fogyatékosággal élő hallgatók szívesen élnek a további támogatott félévek igénylésének lehetőségével.

A tanulmányi pályafutás szempontjából azon félévek vizsgálata is fontos információval szolgálhat, amelyeket a hallgató nem használt fel, vagy másra használta, ezzel kitolva a felsőoktatási tanulmányainak befejezését passzív félévek igénybevételén keresztül.

9. táblázat. A fogyatékossgal élő hallgatók megoszlása passzív félévek igénybevétele szerint (Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ ) (% ,  $N = 42\ 084$ )

*	Passzív félévet vett igénybe
Tanulási zavar	21,5%
Látás-, hallás- és beszéd fogyatékossg	25,5%
Mozgásszervi fogyatékossg	<b><u>38,7%</u></b>
Autizmus ADHD	25,0%
Előnyben nem részesült	<b><u>29,7%</u></b>

Forrás: FIR 2010. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusztált reziduálisok értéke nagyobb, mint 2.

A táblázat alapján látható, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók a mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatók kivételével kisebb arányban vettek igénybe passzív féléveket, mint az előnyben nem részesített hallgatók, a tanulási zavarral élő hallgatók pedig jelentősen alulreprezentáltak jelennek meg. Összevetve ezen eredményt a túlfutások arányával arra következtethetünk, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók ugyan tovább végzik felsőoktatási tanulmányaikat, ám kevesebb megszakítással, mint az előnyben nem részesített társaik, amely alapján lemorzsolódási esélyeik is alacsonyabbak lehetnek. Adataink alapján is arra következtethetünk, hogy a passzív félévek igénybevétele magas rizikófaktort jelent a lemorzsolódás tekintetében, a passzív félévet igénybe vett hallgatóknak ugyanis 67,7%-a lemorzsolódott a vizsgált célcsoport körében.

10. táblázat. A fogyatékossgal élő hallgatók megoszlása jogviszony státusa alapján (Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ ) (% ,  $N = 42\ 084$ )

	*	Tanulási zavar	Látás-, hallás- és beszéd-fogyatékossg	Mozgásszervi fogyatékossg	Autizmus ADHD	Előnyben nem részesült
*Alap-képzés	végzett	<b><u>69,60%</u></b>	60,20%	51,00%	(40,00%)	60,20%
	képzésváltás	7,50%	11,80%	<b><u>15,30%</u></b>	(0,00%)	7,30%
	lemorzsolódott	20,50%	23,70%	29,60%	(60,00%)	<b><u>31,00%</u></b>
	még tanul	2,50%	<b><u>(4,30%)</u></b>	<b><u>(4,10%)</u></b>	(0,00%)	1,50%
	Összesen (Fő)	322	93	98	5	47 095
Osztatlan mester-képzés	végzett	54,80%	(66,70%)	(37,50%)	(33,30%)	50,10%
	képzésváltás	(9,70%)	(0,00%)	(0,00%)	(0,00%)	8,20%
	lemorzsolódott	(25,80%)	(33,30%)	(50,00%)	(66,70%)	34,90%
	még tanul	(9,70%)	(0,00%)	(12,50%)	(0,00%)	6,70%
	Összesen (Fő)	31	9	8	3	6711

Forrás: FIR 2010. Megjegyzés: zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusztált reziduálisok értéke nagyobb, mint 2.

A tanulmányi státusz változásának vizsgálatakor külön kezeltük az alap-, illetve osztatlan mesterképzésben tanuló hallgatókat a képzések hosszának figyelembevételéért. Az alapképzés esetében látható, hogy igen magas a végzetek aránya, s a tanulási zavarral élő hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg a végzetek között, az előnyben nem részesítettekhez képest azonban magas azok aránya, akik képzésváltás miatt hagyták félbe felsőfokú tanulmányaikat, közöttük a mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatók jelennek meg felülreprezentáltak. Esetükben beszélhetünk ugyan intézményi szintű lemorzsolódásról, ám egyéni szinten ezen hallgatók egy másik képzésben folytatták felsőfokú tanulmányaikat, amelyre egy előzetes hibás pályaválasztás korrekciójaként is tekinthetünk. Jól láthatóan magasabb a még tanulók körében a fogyatékossgal élő hallgatók aránya, felülreprezentáltak jelennek meg a mozgásszervi, valamint a látás-, hallás- és beszéd-fogyatékossgal élő hallgatók. A lemorzsolódás szempontjából a túlfutás rizikótényezőt jelenthet. Megvizsgálva, hogy mely képzési területeken felülreprezentáltak a még tanulók aránya, azt láthatjuk, hogy olyan képzési területek ezek, amelyek esetében a lemorzsolódási arány is igen magas. Ilyen képzési terület az orvos- és egészségtudományi, műszaki, jogi, valamint informatikai képzési terület.

A korábbi kutatások rávilágítottak arra, hogy a nyelvvizsga hiánya is komoly tényezőként jelenik meg a hallgatók lemorzsolódása szempontjából (Kovács és mtsai, 2019). A nyelvvizsgát azonban a felsőoktatásba való bekerülés egyik esélynövelő tényezőjeként is kezelhetjük, ugyanis a felsőoktatási felvételi eljárás során, mint többletteljesítményért, szintén plusz pontok igényelhetők a középfokú és a felsőfokú nyelvvizsga megletéért egyaránt.

*Az alapképzés esetében látható, hogy igen magas a végzetek aránya, s a tanulási zavarral élő hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg a végzetek között, az előnyben nem részesítettekhez képest azonban magas azok aránya, akik képzésváltás miatt hagyták félbe felsőfokú tanulmányaikat, közöttük a mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatók jelennek meg felülreprezentáltak. Esetükben beszélhetünk ugyan intézményi szintű lemorzsolódásról, ám egyéni szinten ezen hallgatók egy másik képzésben folytatták felsőfokú tanulmányaikat, amelyre egy előzetes hibás pályaválasztás korrekciójaként is tekinthetünk. Jól láthatóan magasabb a még tanulók körében a fogyatékossgal élő hallgatók aránya, felülreprezentáltak jelennek meg a mozgásszervi, valamint a látás-, hallás- és beszéd-fogyatékossgal élő hallgatók. A lemorzsolódás szempontjából a túlfutás rizikótényezőt jelenthet.*

11. táblázat. A fogyatékossgal élő hallgatók megoszlása nyelvvizsga megléte alapján  
(Khi-négyzet próba,  $p \leq 0,05$ ) (% ,  $N = 96\ 459$ )

		Tanulási zavar	Látás-, hallás- és beszéd-fogyatékossg	Mozgásszervi fogyatékossg	Autizmus / ADHD	Előnyben nem részesült
*2010	Bekerülés előtt	11,30%	14,70%	16,00%	(12,50%)	<u>24,40%</u>
	Bekerülés után	<u>37,40%</u>	27,50%	27,40%	(25,00%)	23,60%
	Nincs nyelvvizsga	51,30%	57,80%	56,60%	(62,50%)	52,00%
	Összesen (Fő)	353	102	106	8	53 806
2014	Bekerülés előtt	8,90%	10,80%	19,20%	(15,80%)	<u>21,20%</u>
	Bekerülés után	<u>11,60%</u>	10,80%	(1,90%)	(10,50%)	8,70%
	Nincs nyelvvizsga	<u>79,50%</u>	78,40%	78,80%	73,70%	70,70%
	Összesen (Fő)	292	74	52	19	41 647

Forrás: FIR 2010, 2014. Megjegyzés: zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusztált reziduálisok értéke nagyobb, mint 2.

A bekerülés szempontjából megközelítve a kérdést látható, hogy alapvetően alacsony azok aránya, akik a felsőoktatásba való bekerülés előtt szereztek nyelvvizsgát, s a fogyatékossgal élő hallgatók még ehhez képest is alulreprezentáltak jelennek meg a bekerülés előtt nyelvvizsgát szerzettek csoportjában. Szembetűnő eredmény azonban, hogy a mozgásszervi fogyatékossgal, valamint az autizmus spektrumzavarral élő hallgatók kivételével 2010-ről 2014-re csökkent a nyelvvizsgával a felsőoktatásba érkezők aránya, ám a különbségek a fogyatékossgal élő hallgatók és az előnyben nem részesített hallgatók között megmaradtak.

A nyelvvizsgával nem rendelkezők aránya mindkét vizsgált kohorsz esetében igen magas, a 2014-es évben kezdő hallgatók esetében azonban emögött a felsőoktatásban a vizsgálat időpontjáig kevesebb eltöltött időt feltételezzük, így ebben a tekintetben a továbbiakban csak a 2010-ben kezdő hallgatókat elemezzük. Jól láthatóan magas a nyelvvizsgával nem rendelkezők aránya a fogyatékossgal élő hallgatók és az előnyben nem részesített hallgatók esetében is, közöttük azonban nem mutatható ki szignifikáns eltérés.

Megvizsgáltuk azonban, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkezők milyen arányban fejezték be a felsőoktatást. A nyelvvizsgával nem rendelkezők között a tanulási zavarral élő hallgatók 42,5%-a, a látás-, hallás- és beszéd-fogyatékossgal élő hallgatók 33,9%-a, a mozgásszervi fogyatékossgal élő hallgatók között 18,3%, az előnyben nem részesített hallgatók között pedig 25,5% végezte el felsőoktatási tanulmányait. Az autizmus spektrumzavarral és ADHD-val élő hallgatók esetében az arány 0%. A magas arány mögött vélhetően az áll, hogy indokolt esetben a fogyatékossgal élő hallgatók kérvényezhetik a nyelvvizsga-követelmények enyhítését, esetenként a nyelvvizsga teljesítése alóli teljes felmentést. Nem derül ki az adatokból azonban, hogy azon hallgatók, akik valamely más típusú dokumentummal teljesítették a nyelvvizsga feltételeket (például emelt szintű nyelvi érettségi), hogyan szerepelnek a rendszerben, erre vonatkozó adatokat az általunk elemzett FIR adatbázis nem tartalmaz. Tovább nehezíti az értelmezést,

hogy az általunk használt adatbázisban csak az abszolutórium megszerzésére vonatkozó adatok találhatóak, a diplomaszerezésre vonatkozó adatok nem, így nem kaphatunk képet arról, hogy milyen arányban vannak jelen azon hallgatók, akik abszolutóriumot szereztek ugyan, de nyelvvizsga hiányában nem vehették át diplomájukat.

## Összegzés

A hazai és nemzetközi kutatások korábbi eredményei a fogyatékossgal élő hallgatók felsőoktatási részvételének kiterjedtségét világították meg, valamint a tanulmányok során fellépő nehézségek hátterében húzódó intézményi okokat (Marion és Iovacchini, 1983; Vogel, 1983; Ash és mtsai, 1997; Gordosné, 2004; Kálmán és Könczei, 2002; Laki, 2008; Hrabéczy, 2019). Ezen kutatások többsége a tananyaghoz való hozzáférés és az akadálymentesség elégtelenségére mutattak rá, valamint az intézmények alacsony felkészültségi szintjére a fogyatékossgal élő hallgatók oktatását illetően (Marion és Iovacchini, 1983; Vogel, 1983; Ash és mtsai, 1997; Gordosné, 2004; Kálmán és Könczei, 2002; Laki, 2008; Hrabéczy, 2019). Ezen vizsgálatok esetében azonban nem került megvilágításra a célcsoport társadalmi háttere, valamint azon intézményi adminisztratív jellemzők, amelyek tovább árnyalhatják a fogyatékossgal élő hallgatók eredményességéről és tanulmányi nehézségeiről kialakult képet.

A felsőoktatási expanzió következtében kialakult változások hatására ugyan megkezdődtek a szakpolitikai intézkedések a fogyatékossgal élő hallgatók esélyegyenlőségének előmozdítása érdekében, azonban a szakirodalom alapján számos olyan rés található az esélyegyenlőség rendszerében, amelyek akadályokat képeznek a fogyatékossgal élő hallgatók tanulmányainak sikeres befejezésében (Cooper, 2015). Tanulmányunkban a hallgatók felsőoktatási előrehaladását követő teljeskörű statisztikai adatok vizsgálata alapján arra a kérdésre kerestünk választ, hogy mi jellemzi a fogyatékossgal élő hallgatók felsőoktatási bekerülését és felsőoktatásban való bennmaradását. Habár a magyar jogszabályok a tanulási zavarral küzdő és a fogyatékossgal élő hallgatókat egyforma kedvezményekben részesítik, elemzésünk fényt derített arra, hogy felsőoktatási pályafutásuk sok ponton különbözik.

Hipotéziseinket megerősítve elmondható, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók valóban kisebb arányban érkeznek a kistelepülésekről. Feltehetően ennek hátterében az áll, hogy a nagyobb városok különböző hátrányokkal rendelkező lakóinak kevesebb akadályt kell leküzdeni a felsőoktatásba történő bekerüléshez, valamint a nagyvárosokban van jelen jellemzően az a fajta ellátórendszer, amely a fogyatékossgal élő személyek gyermekkori fejlesztéséhez szükséges.

Az elemzésünk során életkori különbségekre vonatkozó hipotézisünket csak részben tudtuk megerősíteni, az adatok a fogyatékossgal élő hallgatók közül a tanulási zavarral küzdők idősebb korcsoportokban való felülreprezentáltságát mutatták. Valószínű, hogy ők életük jóval későbbi szakaszában kezdenek felsőfokú tanulmányokba, s akár felnőtt korban is igyekeznek leküzdeni a képességeikből fakadó hátrányokat. Megállapítottuk, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók ugyan valóban lassabb ütemben végzik felsőoktatási tanulmányaikat, azonban alacsonyabb arányban vesznek igénybe passzív félveket, így erre vonatkozó hipotézisünk csak részben igazolódott. A passzív félveket alacsony aránya a lemorzsolódási rizikót csökkenti, ami korábbi kutatásaink szerint kiemelt kockázati tényező. Noha a túlfutás kockázata esetükben magasabb, eredményeink azt mutatták, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók szignifikánsan alacsonyabb lemorzsolódási aránnyal jellemezhetők. A hatodik hipotézisünkkel összhangban a fogyatékossgal élő hallgatók valóban alacsonyabb arányban rendelkeznek nyelvvizsgával, esetükben azonban az igényelhető kedvezményeknek köszönhetően a nyelvvizsga hiánya sem



jelent olyan mértékű rizikótényezőt, mint a sajátos nevelési igénnyel nem rendelkezők számára, akik ebben az esetben nem kapnak diplomát.

Az általunk használt adatbázis korlátjaként említenünk kell, hogy nem minden fogyatékossgal élő hallgató regisztrálja fogyatékossgát a felsőoktatási jelentkezés során, ennek következtében lehetnek rejtőzködő fogyatékossgal élő hallgatók az előnyben nem részesítettek között. Nem tudjuk, hogy melyek azok a képzési területek, valamint mik jellemzik azokat a hallgatókat, akik fogyatékossgal élő hallgatóként nem regisztrálják fogyatékossgukat, és nem igénylik az ebben az esetben járó többletpontot. E rejtőzködésnek egyik okaként tartja számon a szakirodalom a negatív attitűdtől való félelmet, ennek fényében célszerű lehet ösztönözni az érintett hallgatókat arra, hogy vállalják fel speciális igényeiket, és ne zárkózzanak el a számukra biztosított lehetőségek igénybevételeitől.

### Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap K\_17 pályázati program 123 847 számú projekt keretében készült.

### Irodalom

2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról
- Ash, A., Bellew, J., Davies, M., Newman, T. & Richardson, L. (1997). Everybody in? The experience of disabled students in further education. *Disability & Society*, 12, 605–621. DOI: 10.1080/09687599727155
- Attewell, P., Lavin, D., Domina, T. & Levey, T. (2007). *Passing the torch: Does higher education for the disadvantaged pay off across the generations?* New York: Russell Sage Foundation.
- Balázs-Földi Emese (2019): A fogyatékossgal élő személyek munkaerőpiaci szerepvállalása és a felsőfokú iskolai végzettség összefüggései, *Munkaügyi Szemle*, 62(3), 50–65.
- Balázs-Földi Emese & Dajnoki Krisztina (2016). Munkáltatói aspektusok feltárása a fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásában. *Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat: A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei*, 8(3), 93–103.
- Barakonyi Eszter & Pankász Balázs (2019). A felsőoktatási intézmények gyakorlata a fogyatékos hallgatók esélyegyenlőségének biztosításban, *Munkaügyi Szemle*, 3, 20–38.
- Cole, E. V. & Cawthon, S. W. (2015). Self-disclosure decisions of university students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 163–179.
- Cooper, M. (2015). Symposium report: Impacts of ICT on supporting students with disabilities in higher education. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(1), 93–96. DOI: 10.1080/02680513.2015.1027885
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J. & Keen, D. (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24–41, DOI: 10.1080/1034912x.2014.984592
- Degovics Zsuzsanna (2004). Súlyosan halmozottan sérült mozgáskorlátozott gyermekek szocializációs folyamatáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 32(4), 241–256.
- Dyson, A. (2008). Transitions for Disabled and Vulnerable Young People in the United Kingdom. *Background paper for the OECD*, University of Manchester.
- Fehérvári Anikó, Míslay Helga, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna & Veroszta Zsuzsanna (2016). *A felsőoktatás szociális dimenziója, Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Fenyves Veronika, Bácsné Bába Éva, Szabóné Szőke Réka, Kocsis Imre, Juhász Csaba, Máté Endre & Pusztai Gabriella (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján, *Neveléstudomány: oktatás-kutatás-innováció*, 5(3), 5–14. DOI: 10.21549/ntny.19.2017.3.1
- Fényes Hajnalka (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Fuller, M., Bradley, A. & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability and Society*, 19(5), 455–468. DOI: 10.1080/0968759042000235307

- Garai Dóra & Kovács Luca (2014). Másképpen működnek-e a fogyatékos gyermeket nevelő családok? A családi működés sajátosságai sérült gyermekek családjában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69(1), 235–262. DOI: 10.1556/mpszle.69.2014.1.12
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: Socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability and Society*, 27(3), 353–369. DOI: 10.1080/09687599.2012.654987
- Gordosné Szabó Anna (2004). *Bevezető: általános gyógypedagógiai ismeretek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gorman, J. C. (1999). Understanding Children's Hearts and Minds: Emotional Functioning and Learning Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 31(3), 72–77. DOI: 10.1177/004005999903100312
- Gosper, M., Green, D., McNeill, M., Phillips, R., Preston, G. & Woo, K. (2008). *The impact of web-based lecture technologies on current and future practices in learning and teaching*. Australian Teaching and Learning Council.
- Harper, S. R. & Quaye, S. J. (2009). *Student Engagement in Higher Education*. New York–London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203894125
- Holloway, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability and Society*, 16(4), 597–615. DOI: 10.1080/09687590120059568
- Hrabéczy, A (2019). Successful students with disabilities and learning difficulties in higher education in Hungary, In Kovács Gergely & Rónay Zoltán, *In search of excellence in higher education*. Budapest: Corvinus University of Budapest Digital Press. 191–203.
- Kálmán Zsófia & Könczei György (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Karászi Zsuzsanna, Pallay Katalin & Tóth Dorina Anna (2018). A hallgatói jogviszony megszűnésével kapcsolatos szabályozás komparatív elemzése. In Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kimball, E. W., Wells, R. S., Ostiguy, B. J., Manly, C. A. & Lauterbach, A. A. (2016). Students with disabilities in higher education: A review of the literature and an agenda for future research. In Paulsen, M. B. (szerk.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-26829-3\_3
- Kiss Noémi (2016). Eltérően fejlődő gyermek a családban. *Gyermeknevelés*, 4(3), 1–15. DOI: 10.31074/gyntf.2016.3.1.15
- Laki Ildikó (2015). A felsőoktatás hallgatói – a fogyatékosággal élő hallgatók felsőfokú tanulmányai. In Karlovitz J. (szerk.), *Fejlődő jogrendszer és gazdasági környezet a változó társadalomban*. Komárom: International Research Institute.
- Lombardi, A. Murray, C. & Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221–232.
- Marion, P. B. & Iovacchini, E. V. (1983). Services for handicapped students in higher education: An analysis of national trends. *Journal of College Student Personnel*, 24, 131–138.
- Moriña, A., Cortés-Vega, M. D. & Molina, V. M. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and teacher education*, 52, 91–98 DOI: 10.1016/j.tate.2015.09.008
- Mosia, P. A. & Phasha, N. (2017). Access to curriculum for students with disabilities at higher education institutions: How does the National University of Lesotho fare? *African Journal of Disability*, 6(0), a257. DOI: 10.4102/ajod.v6i0.257
- Ndlovu, S. (2019). Access into professional degrees by students with disabilities in South African higher learning: A decolonial perspective. *African Journal of Disability*, 8(0), a514. DOI: 10.4102/ajod.v8i0.514
- OECD (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*. Education and Training Policy, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264097650-en
- Polónyi István (2014). A hazai felsőoktatási részüdős képzés néhány felvételi tendenciája és rekrutációs jellemzője. *Statistikai Szemle*, 92(10), 892–918.
- Pusztai Gabriella (2011). *A láthatatlan kezektől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai Gabriella & Szabó Diána (2014). Felsőoktatási hallgatók és fogyatékosággal élő társaik. *Kapocs*, 13(4), 23–36.
- Radányi Katalin (2013). *Legbelső kör: A család – Eltérő fejlődésű vagy krónikus beteg gyermek a családban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Riddell, S., Tinklin, T. & Wilson, A. (2005). *Disabled Students in Higher Education. Perspectives on widening access and changing policy*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203087121
- Riddell, S. & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Education Research*, 63(2014), 38–46. DOI: 10.1016/j.ijer.2013.02.008
- Salmi, J. & Bassett, R.M. (2012). *Opportunities for all? The equity challenge in tertiary education*. [http://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user\\_upload/Documents/2010-2019/2012/495/Session\\_Document\\_OpportunitiesforAll\\_495.pdf](http://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2012/495/Session_Document_OpportunitiesforAll_495.pdf)



- Subrayen, R. & Dhunpath, R. (2019). A snapshot of the chalkboard writing experiences of Bachelor of Education students with visual disabilities in South Africa. *African Journal of Disability*, 8(0), a523. DOI: 10.4102/ajod.v8i0.523
- Szellő János & mtsai (2013). *A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon. Kutatási zárótanulmány*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Szemerszki Marianna (2016). Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok felsőoktatásba való bekerülése. In Fehérvári Anikó, Misley Helga, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna & Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *A felsőoktatás szociális dimenziója, Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Tausz Katalin, Bácskay Andrea, Csordás Gábor, Kovács Beáta, Németh Eszter, Panyik Barbara & Tóth Judit Nikoletta (2015). *2011. évi népszámlálás 17. a fogyatékosággal élők helyzete és szociális ellátásuk*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Veroszta Zsuzsa (2016). Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok képzési életútja és munkaerő-piaci kilépése In: Fehérvári Anikó, Misley Helga, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna & Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *A felsőoktatás szociális dimenziója, Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Vogel, S. A. (1983). On developing LD college programs. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 518–528. DOI: 10.1177/002221948201500902
- Wynaden, D., Wichmann, H. & Murray, S. (2013). A synopsis of the mental health concerns of university students: Results of a text-based online survey from one Australian University. *Higher Education Research & Development*, 32(5), 846–860. DOI: 10.1080/07294360.2013.777032

#### Absztrakt

A sajátos nevelési igényű hallgatók vizsgálatának aktualitását adja, hogy a felsőoktatási expanzió következtében az ezredforduló után nagyobb számban jelentek meg az egyetemeken, azonban Magyarországon jogszabályi szinten csak 2007 óta foglalkoznak jelenlétükkel. A korábbi kutatások nemzetközi és hazai viszonylatban is vizsgálták az intézmények akadálymentességét és inkluzív gyakorlatait, kevés figyelmet fordítottak azonban ennek a hallgatói csoportnak a tanulmányi pályafutására és eredményességére. Kutatásunk ezért a fogyatékosággal élő hallgatók felsőoktatási pályafutását vizsgálja kvantitatív kutatási módszerrel, a Felsőoktatási Információs Rendszer teljeskörű statisztikai adatait elemezve. Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen arányban és milyen lemorzsolódási kockázattal haladnak a felsőoktatásban a vizsgált csoporthoz tartozók. Eredményeink szerint a fogyatékosággal élő személyeknek kedvezőbb státusú településekről van nagyobb esélyük bekerülni. Közülük a férfi hallgatók nagyobb arányban jutnak be, viszont a nők szereznek gyakrabban diplomát. A fogyatékosággal élő hallgatók körében gyakori a túlfutás, miközben kevésbé vesznek igénybe passzív féléveket, s a lemorzsolódás ritkább körükben.

**Jagodics Balázs<sup>1</sup> – Kóródi Kitti<sup>2</sup> – Szabó Éva<sup>3</sup>**

- 1 Szegedi Tudományegyetem BTK Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék  
Pécsi Tudományegyetem BTK Pszichológia Doktori Iskola Szociálpszichológia Doktori Program
- 2 Szegedi Tudományegyetem BTK Pszichológiai Intézet  
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
- 3 Szegedi Tudományegyetem BTK Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

# Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában

(2. rész)

***Az énhatékonyság kapcsolata egyéni jellemzőkkel, valamint a tanári munka egyes tényezőivel***

*A 2019/2020-as tanév tavaszi félévében nem várt kihívással szembesültek a pedagógusok. 2020 márciusában Magyarországon is elterjedt az új típusú koronavírus (COVID-19) okozta fertőzés.*

*A márciusban kihirdetett járványügyi veszélyhelyzet szinte minden ember életét érintette valamilyen formában. A biztonsági intézkedések közé tartozott a távoktatás bevezetése, amely a korábbiakhoz nem hasonlítható kritikus helyzet elé állította a pedagógusokat és diákokat egyaránt. Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a pedagógusok énhatékonyság-érzését milyen tényezők befolyásolták leginkább ebben az időszakban.*

*A cikk az Iskolakultúra folyóirat korábbi számában megjelent Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában I. című írás folytatása. A két kézirat ugyanazon kutatás eredményeit dolgozza fel, aminek következtében tartalmi átfedések találhatók a két cikk között.*

## **Bevezetés**

*A tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők*

**A**z énhatékonyságot mint pszichológiai fogalmat Albert Bandura (1982, 1986) vezette be szociális kognitív elméletének kidolgozásakor, annak a meggyőződésnek a leírására, amelyet az emberek egy bizonyos helyzetben alakítanak ki arról, hogy cselekedeteik mennyire lesznek sikeresek (Bandura, 1997). Az a személy, aki magas énhatékonysággal rendelkezik, erős hatást képes gyakorolni az emberek

viselkedésére. A magasabb énhatékonyság általánosságban együtt jár a pszichológiai jólléttel és az önértékeléssel (Joseph és mtsai, 2014; Rosenthal és mtsai, 1991). A munkahely-specifikus vizsgálatok az énhatékonyság és a munkával való elégedettség kapcsolatát emelték ki (Carrinus és mtsai, 2012), míg az iskolai vonatkozású kutatások a diákok tanulmányi sikerességével és tanórai bevonódásával tártak fel összefüggéseket (Turner és mtsai, 2009; Zimmerman, 2000). A pedagógusok vonatkozásában mind a pszichés és munkahelyi jóllét, mind pedig a diákokkal végzett munka eredményessége és megítélése szempontjából kedvezőbbek a magasabb énhatékonyságú tanárok jellemzői. A tanári énhatékonyságról és vizsgálatának fontosságáról az *Iskolakultúra* előző számában megjelent, *Az észlelt tanári énhatékonyság a és a relatív tanári hatékonyság vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában I.* (Kóródi, Jagodics és Szabó, 2020) című cikkben írtunk részletesebben. A kutatásunk előzetes eredményei szintén ebben a cikkben olvashatók.

A digitális oktatással kapcsolatban az énhatékonyság vizsgálata azért tekinthető fontosnak, mert a megváltozó környezet és az új kihívások gyengíthetik a hatékonyságba vetett hitet (Hoy és Spero, 2005). Azonban bizonyos körülmények, például a szakmai tapasztalat (McGee és mtsai, 2017) vagy a sikeres tanítási módszerekhez társított megfelelő visszajelzések (Wyatt, 2010) képesek lehetnek ellensúlyozni a változással járó nehézségeket, ezzel megőrizve az énhatékonyságot. Ugyanakkor az alacsonyabb énhatékonyság az innováció kerülésével, az új módszerek kipróbálásának alacsonyabb gyakoriságával jár együtt (Ross és mtsai, 1997). Kifejezetten a digitális oktatásra vonatkozó énhatékonyságot vizsgáló kutatásból korlátozott számú tanulmány számol be. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a tanárok érzik hatékonyabbnak magukat a távoktatási eszközök használatában, akik hosszú távon is elkötelezettek a hasonló módszerek alkalmazásában, és akik a diákoktól is pozitív visszajelzéseket kapnak a módszerekkel kapcsolatban (Horvitz és mtsai, 2015). Fontos azonban megjegyezni, hogy az említett kis számú vizsgálat a pedagógusok által szabadon választott digitális eszköz használatára vonatkozott. A 2020 tavaszán történt digitális átállás kötelező volt minden pedagógusnak, függetlenül attól, hogy korábban használt vagy nem ilyen eszközöket az oktatásban. Kutatásunk célja azoknak a tényezőknek a feltárása volt, amelyek összefüggettek a tanári hatékonysággal ebben a kritikus szituációban, és ezek között fontos szerepe volt a digitális oktatási módszerekhez fűződő viszonyoknak is.

### *A digitális oktatás megítélésének szempontjai*

A 21. században elterjedt technikai eszközöknek és szolgáltatásoknak köszönhetően egyre elérhetőbbé válnak a digitális oktatási módszerek. Az internet-hozzáféréssel rendelkező számítógépek, illetve okoseszközök számos olyan lehetőséget adnak a pedagógusok kezébe, amelyekkel hatékonyabbá tehető az oktatás. A lehetőségek érintik a diákokkal és szülőkkel való kapcsolattartást, a tanórákon bemutatható szemléltető eszközöket, de újszerű módszerekkel tehető érdekesebbé vagy könnyebben ellenőrizhetővé a házi feladatok és számonkérések is. A lehetőségek mellett azonban számos akadályba is ütközhet a digitális eszközök és online módszerek használata, amelyek miatt a tanárok jelentős része kevésbé nyitott a használatukra (Hunt és mtsai, 2014). A pedagógusok és oktatási szakemberek távoktatás iránti attitűdjét feltáró felmérések szerint a leggyakoribb nehézséget a megfelelő technikai háttér megteremtése jelenti (Hattangdi és mtsai, 2010). A pedagógusok és diákok is sok esetben érzik, hogy a valós jelenléttel zajló oktatáshoz képest elidegenítő az online közeg személytelensége, amely csak külön erőfeszítéssel küzdhető le (Lehman és Conceição, 2010). Ehhez hozzájárul, hogy a pedagógusok és egyetemi oktatók úgy észlelik, hogy jelentős munkaterhet jelentene számukra az online módszerekre való átállás (Shea, 2007). Az online módszertannal kapcsolatos tapasztalatok

hiánya szintén gátló tényező, illetve az eszközökkel kapcsolatos távolságtartás is sok esetben akadályozza, hogy a pedagógusok alkalmazni kezdjék a távoktatási módszereket (McGee és mtsai, 2017). Ugyanakkor a digitális oktatással kapcsolatos kutatások arra is rávilágítanak, hogy az online tanításhoz szükséges alapvető kompetenciák megegyeznek az osztálytermi munka során szükséges készségekkel (Bawane és Spector, 2009). Továbbá egyes szakértők már a járvány kezdeti szakaszában is kiemelték, hogy a veszélyhelyzet következtében bevezetett digitális oktatási forma valójában csak sürgősségi távoktatás, ezért nem reprezentálja megfelelően az online oktatás sajátosságait (Hodges és mtsai, 2020).

Az online oktatási módszerek alkalmazása iránti attitűdben nemi különbségek is megfigyelhetők a pedagógusok között. A felmérések szerint a nők körében pozitívabb a távoktatási módszerek megítélése, míg a férfiak kevésbé nyitottak a hasonló eszközök használatára (Horvitz és mtsai, 2015; Shea, 2007). Az online oktatásra történő hirtelen átállás hatásaival kapcsolatban kevés tanulmány jelent meg a téma újszerűsége miatt. Egy koronavírus-járvánnyal összefüggő vizsgálat azonban feltárta, hogy izraeli egyetemi oktatók emelkedett stressz-szintről számoltak be a távoktatás időszaka alatt megnövekedett munkateher miatt (Besser és mtsai, 2020). Hasonló eredményeket közölt egy kínai tanárokat vizsgáló tanulmány, amely szerint a minta 13,6%-át magas szorongás jellemezte a járvány időszakában, amely több mint kétszerese a korábbi időszakokban felmért átlagnak (Li és mtsai, 2020). Egy nyelvtanárokat vizsgáló kutatás szerint elsősorban a távoktatásra való átállás következtében megnövekedett leterheltég okozott nehézséget a járványidőszakban (MacIntyre és mtsai, 2020). Annak ellenére, hogy a tanári éhatékonyság széles körben kutatott téma, keveset tudunk arról, hogy milyen tényezők befolyásolják a kialakulását és erősségét. A pandémiás helyzet következtében bevezetett digitális oktatási forma olyan változást hozott a pedagógusok életében, amelyre eddig nem volt példa, ezért kérdés, hogy az új helyzetben kialakított éhatékonyságot mennyiben határozzák meg a szituáció jellemzői, amelyben ez a kihívás a pedagógusokat érte.

---

*A lehetőségek mellett azonban számos akadályba is ütközhet a digitális eszközök és online módszerek használata, amelyek miatt a tanárok jelentős része kevésbé nyitott a használatukra (Hunt és mtsai, 2014). A pedagógusok és oktatási szakemberek távoktatás iránti attitűdjét feltáró felmérések szerint a leggyakoribb nehézséget a megfelelő technikai háttér megteremtése jelenti (Hattangdi és mtsai, 2010). A pedagógusok és diákok is sok esetben érzik, hogy a valós jelenléttel zajló oktatáshoz képest elidegenítő az online közeg személytelensége, amely csak külön erőfeszítéssel küzdhető le (Lehman és Conceição, 2010). Ehhez hozzájárul, hogy a pedagógusok és egyetemi oktatók úgy észlelik, hogy jelentős munkaterhet jelentene számukra az online módszerekre való átállás (Shea, 2007). Az online módszertannal kapcsolatos tapasztalatok hiánya szintén gátló tényező, illetve az eszközökkel kapcsolatos távolságtartás is sok esetben akadályozza, hogy a pedagógusok alkalmazni kezdjék a távoktatási módszereket (McGee és mtsai, 2017).*

---

## A kutatás célja és hipotézisek

A vizsgálatunk elsődleges célja az volt, hogy feltárjuk azokat a tényezőket, amelyek kapcsolatban állhatnak a pedagógusok távoktatás során megélt énhatékonyságával, illetve a hagyományos oktatáshoz viszonyított változással, vagyis a relatív énhatékonysággal. Az alábbi hipotézisek vizsgálatát tűztük ki célul:

H1: A hagyományos tanítás tekintetében a több munkatapasztalat miatt az idősebb pedagógusok hatékonyabbak a pályakezdő tanárokhoz képest (Rahidi Aini és mtsai, 2018), a digitális oktatás esetében ettől eltérő tendenciát feltételeztünk. A relatív énhatékonyság megítélése és az életkor, valamint a pályán eltöltött idő kapcsolatát tekintve arra számítottunk, hogy a digitális kompetencia hiányai és a generációs jellemzők miatt az idősebb korosztály érzi magát inkább leterheltnek és kevésbé kompetensnek a hagyományos oktatási rendhez viszonyítva.

H2: A családi állapot tekintetében feltételeztük, hogy azok a pedagógusok, akik saját gyermeket is nevelnek, magasabbnak élik meg a leterheltséget a digitális oktatás során.

H3: Összefüggést feltételeztünk a relatív énhatékonyság és a legnagyobb óraszámban tanított korosztály között. Hipotézisünk szerint a fiatalabb gyermekeket tanító pedagógusok élték meg megterhelőbbnek, ugyanakkor kevésbé eredményesnek a távoktatást a korosztály életkori jellemzői miatt.

H4: Feltételeztük, hogy azok a pedagógusok érzik magukat a leginkább leterheltnek és kevésbé kompetensnek a digitális munkamódban, akik korábban nem adtak digitális típusú feladatokat a diákoknak. Azoknak a tanároknak az esetében, akik a hagyományos oktatási folyamatban is gyakran vagy rendszeresen alkalmaztak digitális módszereket, alacsonyabb leterheltségre és magasabb tanári énhatékonyságra számítottunk a távoktatást tekintve (Horvitz és mtsai, 2015; McGee és mtsai, 2017).

H5: Utolsó hipotézisünk a digitális platformok, felületek korábbi ismeretére és a relatív énhatékonyság kapcsolatára vonatkozott. Feltételeztük, hogy azok mutatnak alacsonyabb tanári énhatékonyságot, magasabb leterheltséget és alacsonyabb kompetencia-érzetet a digitális munkamódban, akik nem ismerték azoknak a platformoknak a nagy részét, amiket a digitális oktatási időszakban alkalmazni kellett.

## Módszer

### *Minta és eljárás*

A kutatásban<sup>1</sup> összesen 769 pedagógus vett részt ( $M_{(\text{életkor})} = 46,3$ ,  $SD = 9,39$ ). Nemi eloszlás szerint 55 férfi és 677 női válaszadó volt, 32-en pedig nem adtak választ erre a kérdésre. Így az elemzés során ezt a szempontot nem vettük figyelembe.

A kutatás nem reprezentatív, de országos lefedettségű volt, minden megyéből érkeztek vissza kitöltött kérdőívek (1. táblázat). Munkakör szerint tekintve a minta 42%-a (318 fő) tanító, 29,2%-a (221 fő) általános iskolai tanár és 28,8%-a (218 fő) középiskolai tanár. A válaszadó középiskolai tanárok 54,8%-a gimnáziumban, 27,2%-a szakközépiskolában, 18%-a pedig szakközépiskolában tanít.

<sup>1</sup> Kutatásunk átfogó módszertani eredményeiről jelen folyóirat korábbi számában megjelent tanulmányunkban már beszámoltunk *Az észlelt tanári énhatékonyság a és a relatív tanári hatékonyság vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában I.: A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai mutatóinak vizsgálata* (Kóródi, Jagodics és Szabó, 2020) című tanulmány keretében.

A kérdőív kitöltése online felületen, 2020 májusában zajlott és 15-20 percet vett igénybe. A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt, a résztvevők a kitöltésért semmilyen juttatásban nem részesültek. A kitöltés megkezdésekor tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról. Külön felhívtuk a figyelmüket arra, hogy válaszaikat az akkori oktatási helyzetre (tantermen kívüli digitális oktatás) vonatkoztassák. A kutatást a Pszichológiai Kutatások Etikai Bíráló Bizottsága jóváhagyta (referenciaszám: 2020-64).

*1. táblázat. A kitöltők lakóhely szerinti eloszlása megyénként*

<b>Megye</b>	<b>N (fő)</b>	<b>%</b>
Bács-Kiskun	111	14,7%
Baranya	26	3,4%
Békés	18	2,4%
Borsod-Abaúj-Zemplén	37	4,9%
Csongrád	131	17,3%
Fejér	41	5,4%
Győr-Moson-Sopron	21	2,8%
Hajdú-Bihar	32	4,2%
Heves	14	1,8%
Jász-Nagykun-Szolnok	23	3,0%
Komárom-Esztergom	11	1,5%
Nógrád	17	2,2%
Pest	157	20,7%
Somogy	15	2,0%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	37	4,9%
Tolna	12	1,6%
Vas	10	1,3%
Veszprém	28	3,7%
Zala	16	2,1%

### *Mérőeszközök*

#### Demográfiai adatok

Az adatfelvétel során először demográfiai kérdéseket tettünk fel (nem, életkor, a pedagógus pályán eltöltött évek száma, a munkahely földrajzi elhelyezkedése és típusa, legmagasabb végzettség, a legnagyobb óraszámban oktatott tantárgy és korosztály, az iskolás és nem iskolás korú, a kitöltővel egy háztartásban élő gyermekek száma és azok életkora). Ez utóbbira azért volt szükség, mert a digitális oktatás mellett a saját gyermek otthoni tanítása feltételezhetően további leterheltséget jelentett ebben az időszakban.

Az eredményeket a jamovi 1.2. verziójú statisztikai programmal elemeztük. Az eljárás során a hiányzó vagy hibás értékeket tartalmazó válaszokat kihagytuk az elemzésből.



## Tanári Énhatékonyság Kérdőív

A tanári énhatékonyság mérésére egy általunk angolról magyarra fordított, validált kérdőívet alkalmaztunk (Kóródi, Jagodics és Szabó, megjelenés alatt). Az eredeti Tanári Énhatékonyság Kérdőív (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale, NTSES) Skaalvik és Skaalvik (2007) munkája. A kérdőív magyar változata összesen 17 tételből áll, és 5 alszállán különbözteti el a tanári énhatékonyság különböző területeit (Tanítás, Oktatásszervezés, Motiválás, Konfliktuskezelés és Megküzdés). A kitöltők 7-fokú Likert-skálán jelölhetik meg, hogy a digitális oktatási körülmények között mennyire tudják megvalósítani a felsorolt tanári feladatokat. Az alszállák átlagpontszámai és az egész kérdőív átlagpontszáma is felhasználható az értelmezéshez. A kérdőív megbízhatósági mutatója kiváló (Cronbach- $\alpha$  = 0,944).

## Relatív Énhatékonyság Kérdőív

Korábban nem adódott olyan helyzet, amiben lehetőség lett volna a tanárok énhatékonysággal kapcsolatos percepcióját különböző kontextusok alapján összehasonlító vizsgálat tárgyává tenni. A digitális oktatásra való kényszerű áttérés azonban lehetőséget teremtett erre. Jelen kutatásban egy általunk összeállított és validált kérdőív segítségével mértük fel a digitális oktatás időszakában megjelenő relatív énhatékonyságot a hagyományos oktatási rendhez viszonyítva. Arra kértük a résztvevőket, hogy a digitális oktatási időszak élményét hasonlítsák össze a hagyományos oktatási időszakban tapasztalt élményükkel. A mérőeszköz 8 tételből áll, és két alszállát tartalmaz, melyek közül az egyik a leterheltséget, a másik pedig a kompetencia-érzetet méri fel (Kóródi, Jagodics és Szabó, megjelenés alatt). A kérdőív a leterheltség alszállá esetében kiváló (Cronbach- $\alpha$  = 0,859), míg a kompetencia-érzet esetében megfelelő megbízhatóságot mutat (Cronbach- $\alpha$  = 0,773). A pedagógusok 5-fokú skálán jelölheték, hogy mennyire érzik magukra jellemzőnek az adott állításokat. Az 1 egyáltalán nem jellemző, az 5 a teljes mértékben jellemző értékelést tükrözte.

## Eredmények

### *A relatív énhatékonyság kapcsolata más változókkal*

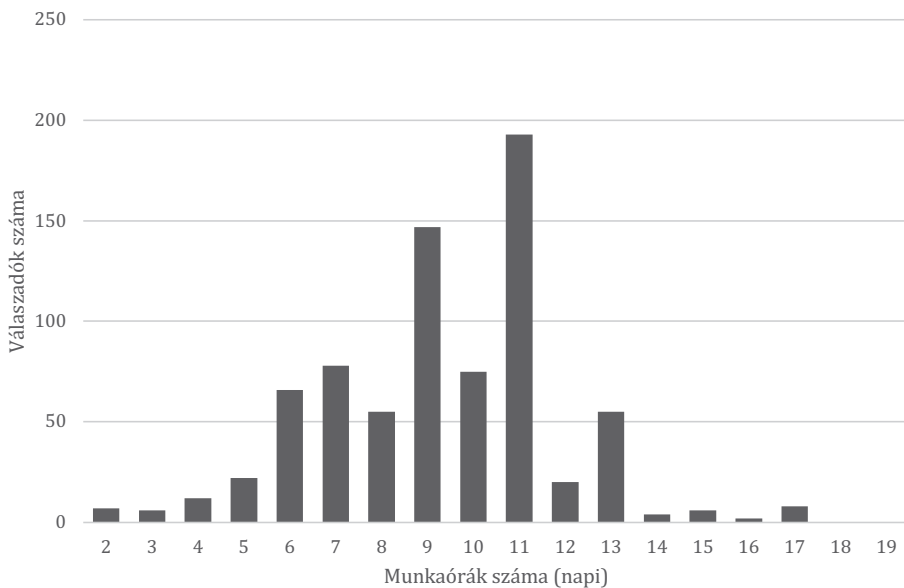
Megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés az életkor, a pályán eltöltött idő, valamint a relatív énhatékonyság között. A Pearson-féle korrelációs számítás szerint nincs szignifikáns kapcsolat sem a leterheltség, sem a kompetencia-érzet területén, egyik változó tekintetében sem. A részletes adatokat az 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A relatív énhatékonyság, az életkor és a pedagógusi pályán eltöltött évek kapcsolata

	Életkor		Pályán eltöltött idő	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<b>Relatív leterheltség</b>	0,06	0,102	0,071	0,051
<b>Relatív kompetencia</b>	-0,001	0,988	-0,031	0,397

*A munkával és a saját gyermeknek való segítséssel töltött idő kapcsolata a relatív énhatékonyság-érzettel*

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok átlagosan  $M = 8,32$  órát ( $N = 757$ ) töltöttek naponta az oktatással kapcsolatos feladatok elvégzésével. Ez valójában a normál munkaidőnek felel meg, de a szórás magas értéke ( $SD = 2,58$ ) rámutat arra, hogy ez az idő egyeseknél sokkal több is lehetett. A legmagasabb napi munkaóra-érték 18 óra volt, a legkevesebb pedig 1 óra. (A magas szórás és az előforduló alacsonyabb értékek részben annak is köszönhetőek, hogy a megkérdezett tanárok között valószínűleg voltak, akik nem teljes állásban, hanem csak részmunkaidőben vagy óraadóként dolgoztak). Az adatok részletes eloszlása az 1. ábrán látható.



1. ábra. Tanári feladatokkal eltöltött munkaóra napi átlagos értéke és eloszlása a pedagógusok között

Az 1. ábra szemléletesen jelzi, hogy a válaszadók többsége 8-10 óra között helyezkedik el. A vizsgált minta közel fele ( $N = 344$ ) jelezte, hogy a digitális oktatás időszaka alatt saját gyermekének is segítséget kellett nyújtani a tanulásban. Ez átlagosan  $M = 2,33$  órát vett igénybe saját becsülésük szerint. Azonban ennél a kérdésnél is magas szórást tapasztaltunk ( $SD = 1,78$ ). Összegezve a saját munkára és a saját gyermek tanulásának segítésére fordított időt azt láthatjuk, hogy a gyermeküknek is segítő pedagógusok napi becsült munkaidő-terhelése átlagosan  $M = 10,7$  óra volt ( $SD = 2,88$ ). A magas szórás itt is megjelenik, és az a terhelés széles skálájára utal. Ennek ellenére nem találtunk szignifikáns különbséget sem a leterheltség ( $t[614] = -1,47$ ;  $p = 0,143$ ), sem a kompetencia-érzet területén ( $t[614] = -1,14$ ;  $p = 0,256$ ) attól függően, hogy a pedagógusnak volt-e otthon iskolás gyermeke, vagy nem.

#### *A tanított korosztály és a tanított tárgyak kapcsolata a relatív énhatékonysággal*

A relatív énhatékonyság és a tanított korosztály közötti kapcsolat vizsgálatához egyutas ANOVA-próbát használtunk. A válaszadóknak három korosztály közül kellett megjelölniük azt, akikkel a legtöbb órájuk volt a digitális oktatás alatt. Az eredmények szerint sem a leterheltség ( $F[2,462] = 1,837$ ,  $p = 0,16$ ) sem pedig a kompetencia-érzet ( $F[2,465] = 0,181$ ,  $p = 0,834$ ) esetében nem volt különbség a tanárok relatív



énhatékonysága között, függetlenül attól, hogy az 1–4., 5–8. vagy 9–13. osztályokban tanítottak.

Az iskolatípus és a relatív énhatékonyság leterheltség eleme között azonban találtunk szignifikáns különbséget ( $F[2,89] = 3,7; p = 0,029$ ). A Tukey-féle posthoc-teszt eredménye szerint a szakgimnáziumi és a szakközépiskolai tanárok ( $p = 0,023$ ), illetve a szakközépiskolai és a gimnáziumi tanárok ( $p = 0,037$ ) leterheltsége tér el jelentősen. Eszerint a szakgimnáziumban tanítók magasabb terhelést élnek át, mint a szakközépiskolában tanítók ( $M_{(szakg)} = 3,90, SD_{(szakg)} = 0,957; M_{(szakk)} = 3,34, SD_{(szakk)} = 1,036$ ). A szakgimnáziumban és a gimnáziumban tanítók leterheltsége között nem volt szignifikáns különbség ( $p = 0,841$ ).

A tanított tárgyak kategóriái alapján nem találtunk szignifikáns különbséget a csoportok között. A reál, humán, készség-, szakmai tárgyak és a napközi/tanulószobai munka jellegében nem volt különbség sem kompetencia-érzet ( $F[5,18] = 1,12, p = 0,385$ ), sem leterheltség tekintetében ( $F[5,18] = 1,77, p = 0,168$ ).

### *A relatív énhatékonyság kapcsolata a korábbi digitális oktatási tapasztalatokkal*

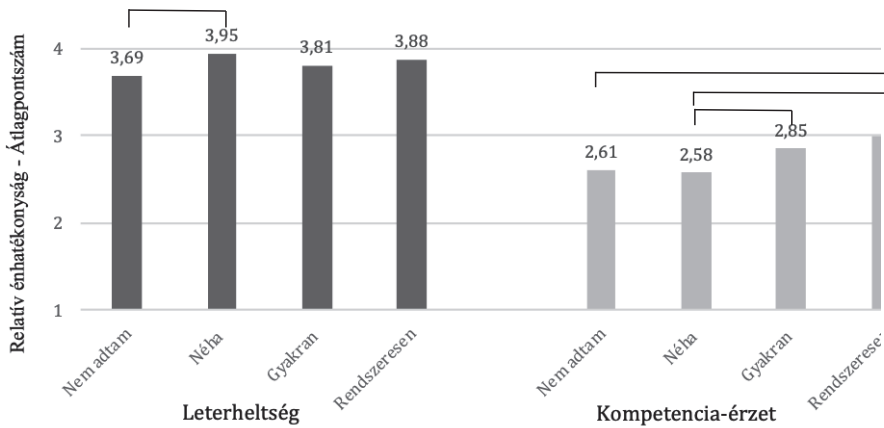
Feltételeztük, hogy azok a pedagógusok, akik már korábban is rendszeresen használtak digitális platformokat az oktatásban, könnyebben átálltak a teljesen online oktatási formára. Ezért rákérdeztünk arra, hogy a digitális átállás előtti időszakban milyen gyakran adtak a diákoknak digitális platformon feladatokat. A válaszok megoszlását a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. A hagyományos oktatási időszak alatti digitális feladatok alkalmazásának gyakorisága

<b>Korábban milyen gyakran adott digitális platformon feladatot?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Nem adtam</b>	175	22,8%
<b>Néha adtam</b>	394	51,4%
<b>Gyakran adtam</b>	112	14,6%
<b>Rendszeresen adtam</b>	86	11,2%

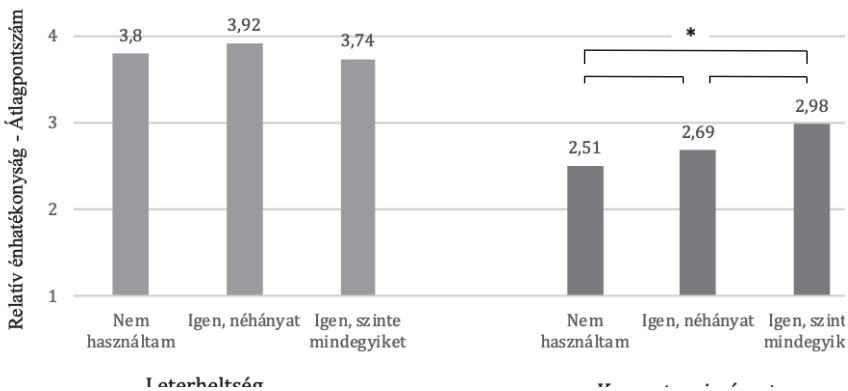
Az adatokból kitűnik, hogy a tanárok többsége (74,2%) nem vagy néha adott ilyen jellegű feladatot. Ez rámutat arra, hogy a megkérdezett pedagógusok módszertani eszköztárába ezek az eszközök még nem épültek be, így meglehetősen felkészületlenül érte őket ez a kihívás.

Feltételezhető, hogy azok érzik magukat leterheltebbnek és kevésbé kompetensnek ebben a munkamódban, akik korábban nem adtak digitális típusú feladatokat a diákoknak, azokhoz képest, akik a hagyományos oktatási folyamatban is gyakran vagy rendszeresen alkalmaztak ilyen módszereket. Az egyszempontos varianciaanalízis eredménye szerint valóban van különbség a csoportok között a leterheltség ( $F[3,245] = 2,87, p = 0,037$ ) és a kompetencia-érzet ( $F[3,250] = 6,31, p < 0,001$ ) terén is (2. ábra). Érdekes módon azok érezték magukat szinte a leginkább leterheltebbnek, akik rendszeresen adtak korábban is ilyen feladatokat. Ugyanakkor ők érezték magukat a leginkább kompetensnek is.



2. ábra. A hagyományos oktatási rendszerben alkalmazott digitális feladatok gyakorisága és összefüggése a relatív énhatékonysággal („Korábban adott-e digitális felület használatával feladatot a diákjainak?”)

A platformok ismerősége, az azok használatában való jártasság segíthette a relatív kompetencia-érzet megjelenését, és feltételeztük, hogy kisebb leterheltséggel is járt. Az egy-szemponos varianciaanalízis eredménye megerősítette, hogy magasabb relatív kompetenciát éltek át azok a tanárok, akik szinte minden platformot ismertek már ( $M_{(komp)} = 2,98$ ;  $SD_{(komp)} = 1,049$ ), mint akik csak néhányat ( $M_{(komp)} = 2,69$ ;  $SD_{(komp)} = 0,868$ ) vagy egyet sem ( $M_{(komp)} = 2,51$ ;  $SD_{(komp)} = 0,905$ ); ( $F[2,246] = 7,91$ ,  $p < 0,001$ ). A Tukey-féle posthoc-teszt szerint mindegyik csoport szignifikánsan különbözik egymástól ( $p < 0,05$ ). Ugyanakkor a leterheltség élményében ez a szempont nem játszott szerepet, a csoportok nem különböztek egymástól szignifikánsan ( $F[2,242] = 1,98$ ,  $p = 0,14$ ). A leíró statisztikai adatok a 3. ábrán láthatóak.



3. ábra. A digitális platformok ismerete és a relatív énhatékonyság összefüggése („Korábban használta-e azokat a digitális felületeket, amelyeken ebben az oktatási időszakban kellett dolgoznia?”)

*Az életkor és a pályán eltöltött idő kapcsolata a tanári énhatékonysággal*

Megvizsgáltuk, hogy a részt vevő pedagógusok életkora, a pályán eltöltött ideje és a tanári énhatékonyság között van-e összefüggés. A Pearson-féle korrelációs vizsgálat eredménye szerint a pályán eltöltött idő nem függ össze az énhatékonyság egyetlen alskálájával sem. Az életkor és az énhatékonyság-érzés között két alskála mentén találtunk összefüggést: az oktatásszervezésben ( $r[738] = -0,119, p = 0,001$ ), valamint a tanításban ( $r[743] = -0,073, p = 0,045$ ) megélt hatékonyság gyenge negatív szignifikáns kapcsolatban van az életkorral. Az oktatásszervezésben megélt hatékonyság és a pályán eltöltött idő között szintén elhanyagolható erősségű fordított kapcsolat van ( $r[738] = -0,074, p = 0,046$ ). A részletes eredmények az 4. táblázatban láthatók.

4. táblázat. Az életkor, a pedagógus pályán eltöltött idő és a Tanári Énhatékonyság Kérdőív eredményeinek összefüggései (\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ )

Tanári Énhatékonyság Kérdőív	Életkor (év)	Pályán eltöltött idő
Tanítás	$r = -0,073^*$	$r = -0,017$
Oktatásszervezés	$r = -0,119^{**}$	$r = -0,074^*$
Motiválás	$r = 0,011$	$r = 0,07$
Konfliktuskezelés	$r = -0,038$	$r = 0,021$
Megküzdés	$r = -0,05$	$r = -0,022$
Énhatékonyság	$r = -0,05$	$r = 0,019$

A résztvevőktől önbevallásos módon kértük, hogy számolják össze, mennyi időt fordítanak a digitális munkarendben tanári feladataikra, beleértve a felkészülést, az adminisztrációt, a javítást és magát az oktatást is ( $M = 8,32, SD = 2,58$ ). Feltételeztük, hogy aki több időt fordít a munkára, az hatékonyabbnak is érzi magát. Az eredmények azonban azt mutatták, hogy a tanításba fektetett idő és az észlelt tanári énhatékonyság között egyetlen alskála mentén sincs szignifikáns összefüggés, egyedül az összesített énhatékonyság skálával mutat nagyon gyenge egyenes irányú kapcsolatot (5. táblázat).

5. táblázat. A tanári feladatokra fordított idő és az énhatékonyság kapcsolata (\*\* $p < 0,01$ )

	Tanítás	Oktatás-szervezés	Motiválás	Konfliktus-kezelés	Megküzdés	Énhatékonyság
Munkaóra	0,071	0,029	0,065	0,084	0,027	0,091**

*A tanított tárgyak és diákok életkorával kapcsolatos összefüggések*

Feltételeztük, hogy a megélt tanári hatékonyság ebben a rendkívüli szituációban erősen függhet attól, hogy a tanárnak milyen jellegű tárgyat kell digitális platformra adaptálni. Feltételeztük, hogy bizonyos készségtárgyak vagy erősen gyakorlati tevékenységhez kötődő tárgyak esetében kisebb hatékonyság-élményt tapasztalnak a pedagógusok, mint az inkább elméleti tárgyak esetében. Azonban az egyszempontos varianciaanalízis eredménye (6. táblázat) szerint nincs különbség a pedagógusok tanári énhatékonyság-élménye között attól függően, hogy milyen tárgyat (humán, reál, készség, szakmai elméleti, szakmai gyakorlati, napközi) tanítottak a legnagyobb óraszámban.

6. táblázat. Egyszempontos varianciaanalízis eredménye a legmagasabb óraszámú tanított tárgy alapján

Tanári Énhatékonyság Kérdőív	F	df1	df2	p
Tanítás	2,449	5	18,4	0,073
Motiválás	0,876	5	18,5	0,516
Konfliktuskezelés	2,563	5	18,1	0,064
Megküzdés	0,887	5	18,5	0,509
Énhatékonyság	1,525	5	18	0,232

Feltételeztük, hogy a diákok életkora is befolyásolhatja, hogy a pedagógus mennyire érezte hatékonynak a munkáját a digitális oktatás időszakában. Ennek vizsgálatára szintén egyszempontos varianciaanalízist alkalmaztunk, legnagyobb óraszámú tanított életkori csoportonként (1–4. osztály [alsó tagozat]; 5–8. osztály [felső tagozat]; 9–13. osztály [középiskola]) hasonlítottuk össze az tanári énhatékonyságot. Az adatok alapján látható, hogy minden alskála és az énhatékonyság átlagos összpontszáma esetén szignifikáns különbség van az énhatékonyság-élményben a különböző életkorú diákokat oktatók között. Az eredményeket a 7. táblázatban foglaltuk össze.

7. táblázat. Az énhatékonyság egyes elemeinek vizsgálata a tanított korosztály függvényében (Egyutas ANOVA)

Tanári Énhatékonyság Kérdőív	F	df1	df2	p
Tanítás	4,78	2	455	0,009
Oktatásszervezés	10,50	2	458	< 0,001
Motiválás	19,89	2	472	< 0,001
Konfliktuskezelés	5,49	2	436	0,004
Megküzdés	3,26	2	459	0,039
Énhatékonyság	14,64	2	424	< 0,001

Az elvégzett posthoc-teszt (Tukey) szerint szignifikáns különbségek az egyes alskálák mentén más-más csoportok között vannak. A részletes eredményeket a 8. táblázat szemlélteti, a szignifikáns különbségeket csillaggal (\*) jelöltük.

8. táblázat. A legnagyobb óraszámú tanított évfolyamok szerint kialakított csoportok különbsége az énhatékonyság tekintetében (\* $p < 0,05$ )

Tanári Énhatékonyság Kérdőív	Tanított évfolyam	N	Átlag (SD)	Tukey Posthoc (p)		
				1–4.	5–8.	9–13.
Tanítás	1–4. osztály	315	5,07 (1,32)	-	0,194	0,005*
	5–8. osztály	217	4,87 (1,27)		-	0,392
	9–13. osztály	212	4,70 (1,45)			-
Oktatásszervezés	1–4. osztály	313	4,64 (1,32)	-	0,189	< 0,001*
	5–8. osztály	220	4,43 (1,36)		-	0,021*
	9–13. osztály	212	4,08 (1,38)			-
Motiválás	1–4. osztály	309	4,38 (1,49)	-	0,002*	< 0,001*
	5–8. osztály	218	3,95 (1,34)		-	0,018*
	9–13. osztály	215	3,58 (1,38)			-
Konfliktuskezelés	1–4. osztály	300	5,29 (1,43)	-	0,321	0,002*
	5–8. osztály	205	5,10 (1,41)		-	0,18
	9–13. osztály	204	4,85 (1,49)			-
Megküzdés	1–4. osztály	315	5,17 (1,38)	-	0,376	0,028*
	5–8. osztály	218	5,01 (1,35)		-	0,486
	9–13. osztály	212	4,85 (1,43)			-
Énhatékonyság	1–4. osztály	285	4,90 (1,17)	-	0,01*	< 0,001*
	5–8. osztály	200	4,59 (1,14)		-	0,056
	9–13. osztály	196	4,32 (1,17)			-

A táblázat adatai alapján az látszik, hogy a legmagasabb énhatékonyság-élményről az 1–4. osztályokban tanító pedagógusok számoltak be, és a 9–13. osztályokban tanítók érezték a legkevésbé hatékonynak a munkájukat.

*A tanári énhatékonyság kapcsolata a korábbi digitális oktatási tapasztalatokkal*

Feltételeztük, hogy azok a pedagógusok, akik már korábban is rendszeresen használtak digitális platformokat az oktatásban, hatékonyabbnak érezték magukat, mint azok a pedagógusok, akik korábban nem alkalmazták ezeket az eszközöket a tanításban. A korábban bemutatott eredmény szerint (ld. 2. táblázat) a tanárok 74,2%-a nem vagy csak néha adott digitális platformon megoldandó feladatot, ezért jogosan merült fel a feltételezés, hogy azok, akik számára ez a munkamód jóformán ismeretlen, kevésbé fogják magukat hatékonynak érezni, mint azok, akik ezeket viszonylag rendszeresen használták korábban is. Az egyszempontos varianciaanalízis eredménye egyértelműen alátámasztotta ezt a feltételezést (9. táblázat). Az adatokból kitűnik, hogy a tanárok többsége (74,2%) nem vagy néha adott ilyen jellegű feladatot, azaz a megkérdezett pedagógusok módszertani eszköztárába ezek az eszközök még nem épültek be, így meglehetősen felkészületlenül érte őket ez a kihívás.

9. táblázat. A korábbi digitális oktatási tapasztalat alapján kialakított csoportok közötti különbségek a Tanári Énhatékonyság Kérdőív alskáláin

Tanári Énhatékonyság Kérdőív	F	df1	df2	p
Tanítás	8,34	3	251	< 0,001
Oktatásszervezés	12,38	3	250	< 0,001
Motiválás	8,88	3	256	< 0,001
Konfliktuskezelés	4,51	3	243	0,004
Megküzdés	4,40	3	253	0,005
Énhatékonyság	11,00	3	236	< 0,001

A posthoc-teszt (Tukey) alapján bizonyítást nyert, hogy a legnagyobb hatékonyságot azok éltek meg, akik korábban is gyakran vagy rendszeresen adtak digitális platformon feladatot a diákoknak. A csoportok közötti pontos különbségek a 10. táblázatban láthatók.

10. táblázat. A digitális oktatási tapasztalat alapján kialakított csoportok közötti különbség az énhatékonyság egyes területein (\*p &lt; 0,05)

Tanári Énhatékonyság Kérdőív	Korábban adott-e digitális feladatot?	N	Átlag (SD)	Tukey-féle posthoc (p)			
				Nem adtam	Néha	Gyakran	Rendszeresen
Tanítás	Nem adtam	171	4,60 (1,48)	-	0,182	< 0,001*	< 0,001*
	Néha	386	4,85 (1,3)	-	-	0,049*	0,01*
	Gyakran	110	5,22 (1,17)	-	-	-	0,915
	Rendszeresen	86	5,34 (1,32)	-	-	-	-
Oktatásszervezés	Nem adtam	171	4,16 (1,42)	-	0,676	0,001*	< 0,001*
	Néha	388	4,30 (1,34)	-	-	0,006*	< 0,001*
	Gyakran	111	4,77 (1,18)	-	-	-	0,445
	Rendszeresen	84	5,05 (1,34)	-	-	-	-
Motiválás	Nem adtam	170	3,77 (1,49)	-	0,666	0,004*	< 0,001*
	Néha	385	3,92 (1,46)	-	-	0,02*	0,002*
	Gyakran	109	4,37 (1,29)	-	-	-	0,879
	Rendszeresen	86	4,52 (1,32)	-	-	-	-
Konfliktuskezelés	Nem adtam	162	4,91 (1,53)	-	0,813	0,034*	0,035*
	Néha	367	5,03 (1,45)	-	-	0,093	0,096
	Gyakran	103	5,41 (1,34)	-	-	-	0,999
	Rendszeresen	84	5,44 (1,36)	-	-	-	-
Megküzdés	Nem adtam	172	4,79 (1,54)	-	0,335	0,049*	0,005*
	Néha	386	5,00 (1,36)	-	-	0,441	0,077
	Gyakran	110	5,22 (1,13)	-	-	-	0,82
	Rendszeresen	86	5,40 (1,4)	-	-	-	-

Tanári Énhatékonyság Kérdőív	Korábban adott-e digitális feladatot?	N	Átlag (SD)	Tukey-féle posthoc (p)			
				Nem adtam	Néha	Gyakran	Rendszeresen
Énhatékonyság	Nem adtam	156	4,43 (1,26)	-	0,78	0,005*	< 0,001*
	Néha	350	4,53 (1,16)	-	-	0,017*	< 0,001*
	Gyakran	100	4,92 (1,06)	-	-	-	0,535
	Rendszeresen	81	5,16 (1,07)	-	-	-	-

Szintén a digitális platformokon szerzett korábbi tapasztalatra alapozva azt feltételeztük, hogy aki a hagyományos oktatási rendben már megismerkedett azokkal a platformokkal (pl. eKréta, Zoom, Teams, Google Classroom, stb.), amelyeket a digitális oktatási időszakban kénytelen volt alkalmazni, azok a pedagógusok nagyobb hatékonyságot éltek meg. Ezt a feltételezést az egyszempontos varianciaanalízis alátámasztotta, mivel a konfliktuskezelés alskálát kivéve minden területen magasabb hatékonyság-élményről számoltak be azok, akik szinte mindegyiket használták már (13,2%), vagy legalább néhányat ezek közül (57,8%), azokhoz képest, akik számára minden platform új volt (29%). A próba részletes statisztikai mutatói az 11. táblázatban, a Tukey-posthoc teszt eredményei pedig a 12. táblázatban láthatók.

11. táblázat. A digitális platformokon való jártasság alapján kialakított csoportok közötti különbségek az énhatékonyság tekintetében

Tanári Énhatékonyság Kérdőív	F	df1	df2	p
Tanítás	9,95	2	262	<0,001
Oktatásszervezés	11,71	2	252	<0,001
Motiválás	7,69	2	261	<0,001
Konfliktuskezelés	2,66	2	239	0,072
Megküzdés	3,32	2	262	0,038
Énhatékonyság	9,43	2	244	<0,001

12. táblázat. A platformokon való jártasság alapján kialakított csoportok közötti különbségek az éhhatékonyág különböző területein (\* $p < 0,05$ )

Tanári Éhhatékonyág Kérdőív	Korábban használtá-e a digitális platformokat?	N	Átlag (SD)	Tukey-féle posthoc (p)		
				Nem használtam	Igen, néhányat	Igen, szinte mindegyiket
Tanítás	Nem használtam	217	4,69 (1,47)	-	0,136	< 0,001*
	Igen, néhányat	434	4,90 (1,29)		-	0,003*
	Igen, szinte mindegyiket	101	5,38 (1,22)			-
Oktatás-szervezés	Nem használtam	218	4,08 (1,43)	-	< 0,001*	< 0,001*
	Igen, néhányat	434	4,49 (1,29)		-	0,03*
	Igen, szinte mindegyiket	101	4,86 (1,4)			-
Motiválás	Nem használtam	217	3,73 (1,47)	-	0,009*	< 0,001*
	Igen, néhányat	431	4,09 (1,43)		-	0,18
	Igen, szinte mindegyiket	101	4,37 (1,4)			-
Konfliktus-kezelés	Nem használtam	206	4,93 (1,54)	-	0,194	0,057
	Igen, néhányat	413	5,14 (1,39)		-	0,455
	Igen, szinte mindegyiket	96	5,34 (1,5)			-
Megküzdés	Nem használtam	218	4,89 (1,51)	-	0,385	0,034*
	Igen, néhányat	435	5,04 (1,35)		-	0,194
	Igen, szinte mindegyiket	100	5,30 (1,26)			-
Éhhatékonyág	Nem használtam	198	4,37 (1,25)	-	0,005*	< 0,001*
	Igen, néhányat	392	4,69 (1,13)		-	0,064
	Igen, szinte mindegyiket	96	4,99 (1,14)			-

### Megvitatás

A digitális oktatásra való átállás nem a tanárok szabad elhatározásából, módszertani fejlesztési igényekre reagálva jött létre, hanem a járvány elleni védekezés során bevezetett kényszerű, de szükséges lépésként. Ennek következtében jogosan merült fel az a feltételezés, hogy erre a krízisre minden tanár másként reagálhatott, életkorától, tapasztalatától, a



digitális platformok korábbi használati rutinjától függően. Feltételezhető volt továbbá, hogy a tanított korosztály és tantárgy jellegzetességei is befolyásolták, hogy mennyire érezte magát hatékonynak ebben az időszakban. Kutatásunk célja volt, hogy feltárjuk, hogy az egyes tényezők milyen kapcsolatot mutattak a tanári énhatékonyság abszolút és relatív jellemzőivel. Az országos médiában a digitális oktatást hatékonynak és sikeresnek minősítették. Kutatásunk eredménye azonban ennél árnyaltabb képet mutatott. Találtunk néhány olyan változót, amelyek a várakozásokkal ellentétben nem függték össze az énhatékonyság-élménnyel.

Feltételeztük, hogy a fiatalabb pedagógusok már tanulmányaik során találkozhattak digitális feladatmegoldással és online oktatási módszerekkel, így talán kevésbé lesz megterhelő számukra ez az új munkamód, illetve pozitívabb attitűdöket táplálnak a digitális technikával kapcsolatban, ami javíthatta volna az énhatékonyságot (McGee és mtsai, 2017). Ezzel szemben azt találtuk, hogy sem az életkor, sem a munkatapasztalat nem volt lineáris kapcsolatban a relatív énhatékonysággal, sem a leterheltséggel, sem a kompetencai-érzettel. Ez ellentmondani látszik Bawane és Spector (2009) állításának, mely szerint a digitális oktatás nem igényel a hagyományostól eltérő kompetenciákat. Tekintettel arra, hogy a tanári énhatékonyság a tapasztalatok hatására inkább emelkedik, ha valóban ugyanazok a készségek kellenének, akkor a tapasztaltabb tanároknak kompetensebbnek kellene érezni magukat, mint a fiatalabb oktatóknak. Elképzelhető azonban, hogy a különbséget a tapasztalat és az attitűdök összekapcsolódása mossa el. Nevezetesen lehetséges, hogy a fiatalabbak pozitívabb attitűdöket mutatnak a digitális eszközök felé, ami javítja az énhatékonyságot, de a hagyományos oktatásban kevesebb tapasztalattal rendelkeznek, mint az idősebb kollégák. Az idősebbeknek lehet, hogy nincs annyira pozitív attitűdje a digitális eszközökkel kapcsolatban, de ezt a hiányt kompenzálja a pedagógiai rutin és a magasabb tanári énhatékonyság. Így az életkor és a tapasztalat hatása kompenzálja egymást.

A digitális oktatás nemcsak a pedagógusoknak, de a tanulóknak is kihívást jelentett. A diákok számára ez a helyzet szintén új volt, így az otthoni tanulásban, a digitális eszközök használatában sok esetben a szülők segítségét kellett kérniük. A megkérdezett pedagógusok közel felének volt otthon iskolás korú gyermeke, akivel szintén foglalkozni kellett. Az eredmények szerint az átlagos napi nyolcórás munkára ez átlagosan két

---

*A digitális oktatás nemcsak a pedagógusoknak, de a tanulóknak is kihívást jelentett. A diákok számára ez a helyzet szintén új volt, így az otthoni tanulásban, a digitális eszközök használatában sok esetben a szülők segítségét kellett kérniük. A megkérdezett pedagógusok közel felének volt otthon iskolás korú gyermeke, akivel szintén foglalkozni kellett. Az eredmények szerint az átlagos napi nyolcórás munkára ez átlagosan két további óra terhet jelentett. Lehetne mondani, hogy a napi nyolc óra munka nem több a kötelező munkaidőnél, de fontos megjegyezni egyrészt, hogy ebben igen nagy szórás volt jellemző. Másrészt azt is látni kell, hogy ez a napi nyolc óra nem a megszokott munkamódot, rutinos cselekvést jelentette, hanem sok pedagógus számára rendkívül megerőltető tanulási folyamatot, amelyben teljesen új technikai megoldásokat, infokommunikációs ismereteket kellett elsajátítaniuk.*

---

további óra terhet jelentett. Lehetne mondani, hogy a napi nyolc óra munka nem több a kötelező munkaidőnél, de fontos megjegyezni egyrészt, hogy ebben igen nagy szórás volt jellemző. Másrészt azt is látni kell, hogy ez a napi nyolc óra nem a megszokott munkamódot, rutinos cselekvést jelentette, hanem sok pedagógus számára rendkívül megerőltető tanulási folyamatot, amelyben teljesen új technikai megoldásokat, infokommunikációs ismereteket kellett elsajátítaniuk. Ráadásul a tantermen kívüli digitális munkarend bevezetésekor még nem lehetett kiszámítani annak időtartamát, ezért maguk a körülmények is bizonytalanok voltak, ami további mentális terhelést jelentett.

További bizonytalanságot jelentett a megfelelő platformok kiválasztása is, amivel kapcsolatban az intézmények és ezen belül a pedagógusok sem mindig kaptak egyértelmű útmutatást. Ez önmagában is fokozta a digitális oktatás időszakában átélt stresszt és csökkenthette az énhatékonyságot (Hattangdi és mtsai, 2010) Függetlenül a választott platformtól, a pedagógusok közel egyharmada számára minden digitális felület ismeretlen volt, ezek kezelésének és értelmes használatának elsajátítása jelentős szellemi kapacitást igényelt, amely csak előkészítette a valódi oktatási folyamatot, annak megtervezése csak ezután következhetett. Az eredmények szerint a digitális eszközök oktatásban történő használatával kapcsolatos előzetes tapasztalattal rendelkezők magasabb énhatékonyságot éltek meg minden területen, mint azok, akik számára ez ismeretlen volt. Ez megerősítette a korábbi kutatások eredményét is (McGee és mtsai, 2017).

A relatív énhatékonyság kompetencia-érzet alsókálaja esetében is megjelent ez a különbség, azonban, a relatív leterheltség alsókálán azok számoltak be magasabb értékről, akik már korábban is gyakran használtak ilyen eszközöket. Elképzelhető, hogy ők komoly kihívásnak élték meg, hogy most a teljes oktatást ezen a módon kell megszervezni. Tisztaban voltak a digitális oktatási lehetőségekkel, és magasabb elvárásokat támasztottak saját munkájukkal szemben.

További érdekes szempont volt a tanított tárgyak és korosztály vizsgálata. Meglepő módon a tanított tárgyaknak nem volt szerepe abban, hogy hatékonyak vagy kevésbé hatékonyak érezte magát a pedagógus. Ez az eredmény felveti azt a lehetséges magyarázatot, mely szerint a tanári énhatékonyság szubjektív konstruktum, amelyet minden tanár a saját lehetőségei, elvárásai mentén definiál. Ezért lehetséges, hogy a pedagógusok a korábbi tapasztalataik nyomán egyénileg fogalmaztak meg hatékonysági elvárásokat, amelyek nem a tárgyak digitális oktatásra való alkalmasságának lehetőségeitől és korlátaitól, hanem a saját belső sikerdefiníciójuktól függték.

A tanított korosztály és az iskola típusa azonban, úgy tűnik, meghatározó szereppel bírt. A szakiskolákban (szakközépiskola) tanító pedagógusok mutatták a legalacsonyabb leterheltséget, a különbség a szakgimnáziumban és a gimnáziumban dolgozó pedagógusokhoz képest is szignifikáns volt. Magasabb leterheltséget a gimnáziumban és a szakgimnáziumban tanítók tapasztaltak. Elképzelhető, hogy a szakközépiskolákban tanuló diákok szociális háttere és digitális kompetenciája eltért a többi intézményi formában tanulókéétól, ami csak részben okozhatott nehézséget a pedagógusoknak is. Ezt a feltételezést alátámasztja, hogy egy felmérés szerint nem tekinthető egységesnek a diákok digitális technológiához fűződő viszonya, ugyanis elkülöníthetők mérsékelt, átlagos és gyakori IKT-használó diákok a 10–18 éves korosztályban (László és mtsai, 2016). Azonban a szakgimnáziumi és a gimnáziumi tanulók sikeres érettségire való felkészítése nagyobb leterheltséget és felelősséget jelenthetett az őket oktató pedagógusoknak.

Az egyik legérdekesebb eredményt mégis a diákok életkorának és a hatékonyság-élmény kapcsolatának vizsgálata során kaptuk. Arra számítottunk, hogy a diákok életkorának előrehaladtával egyre nagyobb hatékonyság-élményt fogunk tapasztalni, hisz a digitális oktatás az önálló tanuláson kívül komoly szövegértési és informatikai kompetenciát igényel, amivel az idősebb diákok már inkább rendelkeznek. Ehelyett pontosan

fordított összefüggést kaptunk. A leghatékonyabbnak az 1–4. osztályban tanítók érezték magukat, és ez a hatékonyság-élmény minden korosztályban csökkent. A legalacsonyabb a 9–13. osztályt tanítók esetében volt. Ezt az eredményt nem tudjuk szakirodalmi ismeretekre támaszkodva, sem fejlődéslélektani szempontokra alapozva magyarázni (hisz ehhez hasonló vizsgálatokat még nem volt mód végezni). A legvalószínűbb, hogy az eredmény elsősorban a szülők szerepével magyarázható. Mivel a pedagógusok tanári munkájuk hatékonyságát elsősorban a diákok teljesítményének sikeressége alapján tudják lemérni, így ha elkészül a feladat, ha jó a válasz, az arra utal, hogy a tanári munka eredményes volt, mert a diák megtanulta a tananyagot, képes megoldani az arra épülő feladatokat. Ezt az eredményességet a digitális oktatás időszakában az alsó tagozatosok esetében a szülők nagymértékben elősegítették, sok esetben ők töltötték fel, fotózták le a diákok munkáit, és talán az elkészítésben a kérdés megértésétől a megválaszolásig jelentős energiákat fektettek. A gyermek életkorának előrehaladtával a szülői kontroll és segítségadás fokozatosan csökkent. Talán ez magyarázhatja, hogy a legnagyobb hatékonyság-élmény a legkisebbek tanításához társult.

Annak ellenére, hogy kutatásunk nem reprezentatív, és a minta nagysága sem indokolja a teljes pedagóguspopulációra való általánosíthatóságot, mégis értékes és differenciált képet kaptunk arról, hogy milyen tényezők befolyásolták a pedagógusok sikerélményét, tanári énhatékonyságát ebben az extrém helyzetben. Az eredmények azt is implicálják, hogy a tanári munka eredményessége a szülőkkel való együttműködéssel növekszik, amit érdemes lenne a későbbiekben is fenntartani, ha nem is ezen a szinten. A tapasztalatok szerepének kiemelkedő jelentősége van, ami rámutat arra, hogy egy esetleges újabb digitális átállás már talán hatékonyabb oktatási teljesítményt hozhat, ha a pedagógusok megfelelően értékelik, feldolgozzák a megszerzett tapasztalatokat. A relatív énhatékonyság-vesztés azonban azt is sugallja, hogy a hagyományos személyes találkozási épülő oktatást nem lehet tökéletesen helyettesíteni digitális eszközökkel. Ez csupán átmeneti megoldás, vagy a hagyományos oktatás kiegészítője lehet.

A kényszerű digitális oktatási krízis és kutatásunk eredményei ráirányítják a figyelmet a digitális oktatási módszertan tanításának bővítésére, a tanárképzés megújításának

*Az egyik legérdekesebb eredményt mégis a diákok életkorának és a hatékonyság-élmény kapcsolatának vizsgálata során kaptuk. Arra számítottunk, hogy a diákok életkorának előrehaladtával egyre nagyobb hatékonyság-élményt fogunk tapasztalni, hisz a digitális oktatás az önálló tanuláson kívül komoly szövegértési és informatikai kompetenciát igényel, amivel az idősebb diákok már inkább rendelkeznek.*

*Ehelyett pontosan fordított összefüggést kaptunk. A leghatékonyabbnak az 1–4. osztályban tanítók érezték magukat, és ez a hatékonyság-élmény minden korosztályban csökkent. A legalacsonyabb a 9–13. osztályt tanítók esetében volt. Ezt az eredményt nem tudjuk szakirodalmi ismeretekre támaszkodva, sem fejlődéslélektani szempontokra alapozva magyarázni (hisz ehhez hasonló vizsgálatokat még nem volt mód végezni). A legvalószínűbb, hogy az eredmény elsősorban a szülők szerepével magyarázható.*

szükségességére ezen a területen, valamint további elméleti kutatási kérdésként vetik fel a tanári énhatékonyság konstruálási folyamatának jobb megértését.

Az eredmények rámutatnak, hogy szükség lenne olyan átfogó pedagógus-továbbképzési rend kialakítására, amely a hagyományos mellett digitális platformon is történik, így lehetővé tenné a pedagógusoknak a saját élményű tanulást ennek az oktatásformának a keretében. Ezen kívül egy ismételt digitális átállás esetén nagy jelentősége volna annak, hogy az online oktatásban gyakorlott kollégák segítsék azokat, akik korábban nem adtak ilyen jellegű feladatokat, és hogy egy-egy intézmény egységesen jól működő platformot jelöljön ki a tanítás keretétől. Mindezek mellett a pandémia alatt kidolgozott jó gyakorlatok széles körben történő megosztása segíthetné, hogy a digitális eszközöket a pedagógusok beépítsék a hagyományos oktatási gyakorlatukba, így felkészültebben reagáljanak egy esetlegesen bekövetkező újabb távoktatási rend bevezetésére is.

Elméleti szempontból hasznos lenne kvalitatív kutatásokkal feltárni, hogy maguk az érintettek hogyan definiálják, és milyen kritériumok alapján fogalmazzák meg a tanári hatékonyságokat. Továbbá érdemes lenne megvizsgálni a későbbiekben, hogy a tanári énhatékonyság mennyiben egyéni jellemző, és hogyan kapcsolódik olyan személyiségjellemzőkhöz, mint a lelkiismeretesség, perfekcionizmus és általános önértékelés.

## Irodalom

- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(3), 122–147. DOI: 10.1037/0003-066x.37.2.122
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bawane, J. & Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383–397. DOI: 10.1080/01587910903236536
- Besser, A., Lotem, S. & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological Stress and Vocal Symptoms Among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Voice*, S0892199720301909. DOI: 10.1016/j.jvoice.2020.05.028
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijjaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. DOI: 10.1007/s10212-011-0069-2
- Dorner László, Hatvani Andrea, Taskó Tünde, Soltész Péter, Estefánné Varga Magdolna & Dávid Mária (2016). IKT-használat 10–18 éveseknél – Egy IKT-eszközhasználati kérdőív bemutatása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(1), 25–56. DOI: 10.1556/0016.2016.71.1.2
- Hattangdi, A., Shishir, J. & Atanu, G. (2010). A Literature Review of the Perceptions of Faculty about Technology Enabled Distance Education. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(18), 379–390.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). He difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Horvitz, B. S., Beach, A. L., Anderson, M. L. & Xia, J. (2015). Examination of Faculty Self-efficacy Related to Online Teaching. *Innovative Higher Education*, 40(4), 305–316. DOI: 10.1007/s10755-014-9316-1
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. DOI: 10.1016/j.tate.2005.01.007
- Hunt, D. H., Davies, K., Richardson, D., Hammock, G., Atkins, M. & Russ, L. (2014). It is (more) about the students: Faculty motivations and concerns regarding teaching online. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17(3). [http://www.westga.edu/\\*distance/ojda/summer172/Hunt\\_Davies\\_Richardson\\_Hammock\\_Akins\\_Russ172.html](http://www.westga.edu/*distance/ojda/summer172/Hunt_Davies_Richardson_Hammock_Akins_Russ172.html)
- Joseph, R. P., Roysse, K. E., Benitez, T. J. & Pekmezi, D. W. (2014). Physical activity and quality of life among university students: Exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of Life Research*, 23(2), 659–667. DOI: 10.1007/s11136-013-0492-8
- Kóródi Kitti, Jagodics Balázs & Szabó Éva (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában I. A tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata.

- Iskolakultúra*, 30(10), 38–52. DOI: 10.14232/isk-kult.2020.10.38
- Lehman, R. M. & Conceição, S. C. O. (2010). *Creating a sense of presence in online teaching: How to „be there” for distance learners*. Jossey-Bass.
- Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C. S., Wu, C. & Wu, J. (2020). Prevalence and Factors for Anxiety during the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Epidemic among the Teachers in China. *Journal of Affective Disorders*, S0165032720326136. DOI: 10.1016/j.jad.2020.08.017
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352. DOI: 10.1016/j.system.2020.102352
- McGee, P., Windes, D. & Torres, M. (2017). Experienced online instructors: Beliefs and preferred supports regarding online teaching. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(2), 331–352. DOI: 10.1007/s12528-017-9140-6
- Rahida Aini, M. I., Rozita, A. & Zakaria, A. (2018). Can Teachers' Age and Experience influence Teacher Effectiveness in HOTS? *International Journal of Advanced Studies in Social Science & Innovation*, 2(1), 144–158. DOI: 10.30690/ijassi.21.11
- Rosenthal, D., Moore, S. & Flynn, I. (1991). Adolescent self-efficacy, self-esteem and sexual risk-taking. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1(2), 77–88. DOI: 10.1002/casp.2450010203
- Ross, J. A., McKeiver, S. & Hogaboam-Gray, A. (1997). Fluctuations in Teacher Efficacy during Implementation of Destreaming. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(3), 283. DOI: 10.2307/1585831
- Shea, P. (2007). Bridges and barriers to teaching online college courses: A study of experienced online faculty in thirty-six colleges. *Online Learning*, 11(2). DOI: 10.24059/olj.v11i2.1728
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337–346. DOI: 10.1353/csd.0.0073
- Wyatt, M. (2010). An English teacher's developing self-efficacy beliefs in using groupwork. *System*, 38(4), 603–613. DOI: 10.1016/j.system.2010.09.012
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. DOI: 10.1006/ceps.1999.1016

### Absztrakt

A pandémia kritikus helyzetet teremtett a közoktatásban is. 2020 tavaszán lényegében napok alatt kellett áttérni a digitális oktatási formára. Az új helyzethez való alkalmazkodás sikeressége számos tényező függvénye volt. Korábbi tanulmányunkban (Kóródi, Jagodics és Szabó, megjelenés alatt) bemutattuk a tanári énhatékonyság jellemzőit ebben az időszakban. Jelen tanulmány keretében azokra a tényezőkre fókuszálunk, amelyek befolyásolták, hogy a pedagógusok mennyire érezték magukat hatékonyak. Online kérdőíves vizsgálatunkban 769 pedagógus vett részt az ország minden részéből ( $M_{\text{életkor}} = 46,3$  év,  $SD = 9,39$ ). Az énhatékonyság és a relatív énhatékonyság kapcsolatát vizsgáltuk néhány demográfiai és munkával összefüggő jellemzővel. Eredményeink szerint az életkor és a pályán eltöltött idő nem függött össze a hatékonyság-élménnyel. Azonban akiknek saját iskolás gyermekük is volt, azok átlagosan két órával többet dolgoztak naponta. A legnagyobb óraszámúban oktatott tantárgy nem befolyásolta a hatékonyság-élményt, de a digitális eszközök alkalmazásában szerzett korábbi tapasztalat egyértelműen javította a tanárok eredményesség-élményét. Meglepő módon az 1–4. osztályban tanítók számoltak be a legmagasabb és a 9–13. osztályokban tanítók a legalacsonyabb énhatékonyságról. Kutatásunk rámutatott arra, hogy a pedagógusok énhatékonysága számos tényező együttes hatásától függött a digitális oktatás időszakában, és a kép korántsem tekinthető egységesnek.



## Pedagógusok egy fejlesztési program fókuszában

*A korai iskolaelhagyás a legtöbb ország, így Magyarország számára is komoly kihívást jelent (González-Rodríguez, Vieira és Vidal, 2019). A Komplex Alapprogram fő célkitűzése a nemzetközi ESL-trendekbe illeszkedően a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklését támogató prevenciós célú beavatkozások megalapozása, adaptív pedagógiai kultúra kialakítása, e célokkal összefüggésben a pedagógusok módszertani továbbképzése, szakmai támogatórendszer működtetése. Kutatásunkban a programban részt vevő pedagógusok oktatásszervezési gyakorlatát, a program megítélését, a pedagógusok módszertani érzékenységét, valamint a terheléssel való megküzdést vizsgáltuk a 2019/2020-as tanév évkezdő (N = 822) és évzáró (N = 917) online kérdőíveinek segítségével. Jelen tanulmányban a kvantitatív feldolgozás eredményeit mutatjuk be, az online kérdőívek nyílt kérdéseire és a pedagógusi interjúkra támaszkodó kvalitatív elemzésekkel részletesen más munkákban foglalkozunk.*

### A korai iskolaelhagyás és a Komplex Alapprogram szerepe a köznevelés rendszerében

Az Európai Unió szakpolitikai dokumentumai az elmúlt évtizedben a szűkebb, kontextusfüggő, az alacsony iskolai végzettséget eredményező lemorzsolódás (*dropout*) fogalma mellett egyre gyakrabban használják a korai (végzettség nélküli) iskolaelhagyás (*early school leaving*, ESL) fogalmát (Kuusipalo és Alastalo, 2020), amely már nem csak a jelenségről, hanem annak egyéni és társadalmi következményeiről is képet ad (Paksi, Széll, Magyar és Fehérvári, 2020), így a nemzetközi összehasonlító kutatások számára is megfelelőbb (Mártonfi, 2014b, 2014a). A korai iskolaelhagyás mutatóinak számításakor a 18–24 éves korosztályban az adatfelvételt megelőző négy hétben képzésben részt nem vevő, az ISCED (International Standard Classification of Education, az oktatási programok nemzetközileg elfogadott besorolási rendszere) mutató 0–2 szintje között található középfokú végzettséggel nem rendelkezők arányát vizsgálják (Fehérvári, 2015; Imre, 2014a).

A korai iskolaelhagyás kutatásának 25 éves történetét felölelő áttekintésében Rumberger és Lim (2008) két halmazt különített el: a személyes, a tanuló attitűdjére, viselkedésére és iskolai teljesítményére vonatkozó, valamint a személyt körülvevő családi és közösségi környezetre vonatkozó faktorokat. González-Rodríguez, Vieira és Vidal (2019) ennek ellenére amellett érvelnek, hogy a korai iskolaelhagyás mértékét leggyakrabban az oktatással összefüggő tényezőkkel magyarázzák, miközben egyéb fontos jellemzőket (személyiség, egészségügyi problémák, kortársak, családi környezet) kevésbé vagy nem vesznek figyelembe.

A korai óvodáztatás minősége és az általános iskola első éveiben alkalmazott kis osztálylétszámok növelik az érettségizett tanulók arányát (Barnett és Belfield, 2006; Finn, Gerber és Boyd-Zaharias, 2005), az egyéni pszichológiai tanácsadásban részesülők kisebb százalékban hagyják el idő előtt az iskolát (Bilige és Gan, 2020; Bridgeland, 2010). A jó családi háttér és az önszabályozás magas szintje a megelőzésben ugyan csak jelentős szerepet töltenek be (Ferguson, Tilleczek, Boydell és Rummens, 2005). A pozitív iskolai klíma, az intézményvezető megfelelő vezetési stílusa növeli a szülők bevonódását, ami fokozza a diák tanulmányi eredményességét (Povey és mtsai, 2016). A korai iskolaelhagyás preventív faktorai a következők szerint azonosíthatók: gondoskodó és támogató tanárok, gondos, rugalmas és proaktív iskolai klíma (Nada, Santos, Macedo és Araújo, 2020; Nouwen és Clycq, 2019).

A legtöbb sikeres rendszerszintű beavatkozás ezért az érintett tanulók integrációjára fókuszál: a kiscsoportokban történő tanulás és a problémákkal küzdő tanulókra irányuló egyéni figyelem (az életpályája nyomon követése, aktív figyelem, konstruktív visszajelzések és motiválás) a hatékony intervenciók (González-Rodríguez és mtsai, 2019). Egy ESL-megelőző program sikeres alkalmazásához az iskolák és azok pedagógusainak körében is számos feltételnek kell teljesülnie, a kutatások szerint azok a programok lesznek hatékonyak, amelyek a helyi környezethez, valamint az iskolák lehetőségeihez és erőforrásaihoz illeszkednek (Schmitsek, 2020; Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry és Morrison, 2011). A programok értékelésénél figyelembe kell venni, hogy az eredmények az EUROSTAT mérésben leghamarabb 5 év elteltével jelentkeznek (González-Rodríguez és mtsai, 2019).

A korai iskolaelhagyás már az általános iskolában elkezdődő komplex folyamat, amely az iskolával kapcsolatos tanulói attitűdökben is tükröződik (Squires, 2020). E területen a tanulókra vonatkozóan számos kockázati tényező azonosítható: az igazolatlan hiányzások megnövekedése, sorozatos iskolai kudarcok, alacsony szocioökónómiai státusz, destruktív magatartásformák, az iskolai személyzettel való negatív kapcsolat, traumatikus életesemények (Alivernini, Cavicchiolo, Manganelli, Chirico és Lucidi, 2020; Bademci és mtsai, 2020; Doyle és Keane, 2019), de gyakori az iskolától és a tanulástól való elidegenedés, az iskolai tevékenységekben való

*A korai iskolaelhagyás már az általános iskolában elkezdődő komplex folyamat, amely az iskolával kapcsolatos tanulói attitűdökben is tükröződik (Squires, 2020). E területen a tanulókra vonatkozóan számos kockázati tényező azonosítható: az igazolatlan hiányzások megnövekedése, sorozatos iskolai kudarcok, alacsony szocioökónómiai státusz, destruktív magatartásformák, az iskolai személyzettel való negatív kapcsolat, traumatikus életesemények (Alivernini, Cavicchiolo, Manganelli, Chirico és Lucidi, 2020; Bademci és mtsai, 2020; Doyle és Keane, 2019), de gyakori az iskolától és a tanulástól való elidegenedés, az iskolai tevékenységekben való részvétel (bevonódás) jelentős csökkenése, esetleg teljes hiánya is (Rumberger és Lim, 2008). A fejlett országokban az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetű tanulók kétszer nagyobb valószínűséggel lesznek az átlagnál rosszabbul teljesítők (Imre, 2014b).*



részvétel (bevonódás) jelentős csökkenése, esetleg teljes hiánya is (Rumberger és Lim, 2008). A fejlett országokban az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetű tanulók kétszer nagyobb valószínűséggel lesznek az átlagnál rosszabbul teljesítők (Imre, 2014b). Az alacsony iskolázottság, a szerény tanulmányi eredmények pozitívan korrelálnak az antiszociális viselkedésformákkal, a kábítószerrel való visszaéléssel, a társadalmi szolgáltatások fokozott igénybevételével (Korpershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma és Boer, 2019). A végzettség nélküli iskolaelhagyás az érintett egyén számára továbbá azért is komoly probléma, mert a munkaerőpiacon a középfokúnál alacsonyabb iskolai végzettség különösen nagy hátrányt jelent (Fehérvári, 2015; Györgyi, 2014). A magasabb iskolázottság azonban nem kizárólag az elhelyezkedés esélyét és az elérhető jövedelem nagyságát, hanem a munka örömforrás-jellegét is pozitívan befolyásolja. A magasabb iskolai végzettség hatására az egyének jobb egészségügyi, magánéleti és gyermeknevelési döntéseket hoznak, az iskolázottság erősíti az egymás iránti bizalmat, fejleszti a társadalmi interakciók színvonalát, türelmesebbé, célirányosabbá tesz, miközben a kockázatos magatartásformák megjelenésének esélyét csökkenti (Oreopoulos és Salvanes, 2011).

Mivel a korai iskolaelhagyás nem csak az érintettek életlehetőségeire gyakorol hatást, hanem negatív gazdasági és társadalmi következményekkel is jár (Degroote, Demanet és van Houtte, 2019; Nouwen és Clycq, 2019), csökkentése a 2000-es évek elejétől az Európai Unió tagállamainak és az Európán kívüli térség országainak kiemelt célja (Cabus és Witte, 2015). A cél elérésének érdekében az egyes tagországok eltérő stratégiákat alkalmaznak, például az Egyesült Államok az oktatás szervezésén változtat (alacsonyabb osztálylétszámok, személyre szabott tanulási környezetek, közösségi szolgálat bevezetése), Hollandia, Magyarország, Lengyelország és Olaszország a tankötelezettség korhatárát növeli, Szlovénia, Franciaország és Belgium egyéni tanulási környezetet alakít ki (Cabus és Witte, 2015; Imre, 2014a; Wilson és mtsai, 2011).

2019-ben az Európai Unió ESL-átlaga 10,2% volt (EUROSTAT, 2020), Horvátországtól (3%) Spanyolországig (17,3%) a régiók közötti és egyéb szempontok szerinti különbség jelentős (Bayón-Calvo, Corrales-Herrero és Witte, 2020; European Commission, 2019). Európa-szerte a roma fiatalok esetében az átlagosnál magasabb az iskolai lemorzsolódás aránya, a tanköteles korú roma gyermekek átlagosan 14%-a nem tanul (Alexiadou, Helgøy és Homme, 2019). Az Európai Bizottság jelentése (2019) alapján a korai iskolaelhagyás aránya Magyarországon, különösen a hátrányos helyzetű térségekben és a szakképzésben magas. Ezen kívül Magyarországon jelentős a családi háttér hatása a tanulói teljesítményre, és nagy az egyes iskolák közötti különbségekből adódó teljesítményszóródás is (Széll, 2014). Míg a 2000-es évek elején főként a tankötelezettség korhatárának emelésével fokozatosan csökkent, és megközelítette az Európai Bizottság 2020-as stratégiájában célként kitűzött 10%-ot, 2019-re az arány 11,8%-ra nőtt – a 17 és 18 éves tanulók középfokú oktatásban való részvétele nagy arányú csökkenést mutatott 2011 és 2016 között (98%-ról 85%-ra), miután a tankötelezettség korhatára 18-ról 16 évre csökkent 2012-ben (European Commission, 2019) –, majd az utóbbi 5 évben enyhén növekedő tendenciát mutatott, miközben az Európai Unió átlaga csökkent.

Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, *A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából* megnevezésű projekt megvalósítása érdekében létrehozott Komplex Alaprogram Országos Pedagógusképző és továbbképző Központ (KA OK) az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógusképző Központ keretein belül működik. A Komplex Alaprogram (továbbiakban KAP betűszóként is) a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklését támogató prevenciók célú beavatkozások megalapozásának céljából olyan pedagógusképzési és továbbképzési tartalmakat hozott létre, amelyek segítségével széles körben elterjeszhető és megerősíthető a személyközpontú intézményes pedagógiai gyakorlat (K. Nagy, 2015). A projekt keretében hét 30 órás továbbképzés érhető el a pedagógusok számára, amelyekből kettő

kötelező: Komplex Alapprogram (Révész, K. Nagy és Falus, 2018), Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (K. Nagy, 2018a; K. Nagy és Révész, 2019), és a további ötből kettő választható: Digitális alapú alprogram (Czirfusz és mtsai, 2018; K. Nagy, 2018b), Logikaalapú alprogram (Arató és Oláhné, 2018; Oláhné, 2018), Testmozgásalapú alprogram (Barati és mtsai, 2018; Révész és Csányi, 2018), Művészetalapú alprogram (Boldizsárné és mtsai, 2018; Mező, 2018), Életgyakorlat-alapú alprogram (Czövek és mtsai, 2018).

Tanulmányunkban a korai iskolaelhagyás csökkentését szolgáló Komplex Alapprogram és a kutatás jellemzőinek bemutatását követően a programban részt vevő pedagógusok oktatásszervezési gyakorlatát, a program megítélését, a pedagógusok módszertani érzékenységét, valamint a terheléssel való megküzdést vizsgáltuk. Jelen tanulmány kutatási kérdésekre adott válaszait egyéb tanulmányokban megjelenő kvalitatív elemzéseink árnyalják (megjelenés alatt). Az eredmények bemutatását kitekintéssel, következtetésekkel zárjuk.

### **A módszertani repertoár és az önreflexió jelentősége a pedagógus munkájában**

A tanítás-tanulás eredményességére a pedagógiai munka számos tényezője hatást gyakorol: a tevékenységek személyre szabása, a tanári attitűdök, a tananyag ismerete, a tanóra koherens felépítése, szervezettsége (Füzi, 2015). A kutatók a konkrét pedagógiai módszerek eredményességét különbözően ítélik meg. Saád (2006) a tanulók bevonása, aktivizálásának fontossága, továbbá a diákok igényeihez, sajátosságaihoz való illeszkedés mellett érvel, Falus (2006) a változatos módszerhasználat előnyét emeli ki, rámutatva arra, hogy minél inkább elfogadó a tanulóval a tanár, annál gyakrabban alkalmaz a tanulói aktivitásokon alapuló módszereket: csoportmunkát, kooperatív technikákat, projektet. Füzi (2015), valamint Ramsey és Fitzgibbons (2005) a konkrét technikák helyett a tanúlással kapcsolatos vélekedések, a tanári szerepről alkotott elképzelések, valamint a pozitív tanár-diák kapcsolatok szerepét ítélik fontosnak. Jelentősek továbbá az önreflexió fontosságát tárgyaló, az eredményes tanítás-tanulás hátterének megértéséhez hozzájáruló kutatások is (Gulya, Szivák és Fehérvári, 2020). Az önreflexió olyan, ideális esetben folyamatos önvizsgálatot és önértékelést lehetővé tevő gyakorlat, amely segíti a pedagógust végiggondolni, miért és hogyan alkalmaz bizonyos stratégiákat, tanulásszervezési módokat, illetve segít megérteni egyes döntéseit, problémahelyzeteit, egyes személyekkel (pedagógusok, diákok, szülők, stb.) való kapcsolati sajátosságait, és levonni a megfelelő következtetéseket (Mirzaei, Phang és Kashefi, 2014). Az utóbbi évtizedek – kutatásunk szempontjából is – meghatározó területe a kooperatív tanulásszervezési módszerek (D. Molnár, 2010) hatásvizsgálata. Az egyik legelismertebb módszer a kooperatív módszerek „zászlóshajójának” tekinthető mozaikmódszer, amely – bár a mai kooperatív tanulás fogalmának nem minden elemét tartalmazza – a hátrányos helyzetű tanulók tanulási és kognitív képességeinek fejlődésére kiemelkedően pozitív hatással van (Arató, 2010). A mozaikmódszert vizsgáló kutatásukban Csepeli, Szathmáry és Murányi (2020) kiemelik, hogy a kooperáció bizonyítottan javítja a tanulók iskolai eredményességét, szociális készségeit, konfliktuskezelését, toleranciáját, empátiáját, önértékelését, egymásra való odafigyelését. Ugyanakkor a tanulók életkora és a csoportkohézió az alkalmazhatóság meghatározó tényezői.

## Kutatási kérdések

Empirikus, leíró stratégiájú kutatásunkban a programot alkalmazó iskolák pedagógusainak körében hat nagy területet vizsgáltunk, kutatási kérdéseink felvetését a program kiterjeszhetőségének és eredményességének vizsgálata indokolta. Kutatási kérdéseink: Hogyan alakul a pedagógusok tanulása? Mik a program bevezetésének várható eredményei? Milyen a program megítélése a pedagógusok körében? Milyen pedagógustípusok azonosíthatók a program szempontjából? Mi befolyásolja a pedagógusok módszertani érzékenységét? Hogyan alakul a pedagógusok terheléssel való megküzdése? A pedagógusok tanulását és módszertani érzékenységét, a program megítélését és a program bevezetésének várható eredményeit a program céljainak megfelelően szakmódszertani, különösen tanulásszervezési keretek között értelmeztük, összefüggésben a munkakörülmények és a neveléssel kapcsolatos problémák észlelésével. A pedagógustípusok keresésénél a módszertani megújulás támogatását és elutasítását, illetve az új módszerek alkalmazását és a változtatásra motiváló faktorokat (elvárások forrásai, támogatás) vetjük figyelembe. A terheléssel való megküzdés esetében a kapott szakmai támogatásnak, a nevelési és a munkakörülmények problémáinak, valamint a tanítás sikeressége megítélésének összefüggésrendszerét vizsgáltuk.

## Minta, mérőeszközök, adatfelvétel

A végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklésének célját szolgáló Komplex Alaprogram (EFOP-3.1.2-16-2016-00001) bevezetésének, megvalósításának és beválásának nyomon követésére az Eszterházy Károly Egyetem (EKE) vezette konzorcium Mérés-értékelés Munkacsoportot (MÉM) hozott létre. A MÉM-csoport az Oktatási Hivatal adatszolgáltatására alapozottan alakította ki az intézményegységek kiválasztási szempontrendszerét az egyetem projektbeli illetékességi területén található általános iskolákra vonatkozóan. Ebben a tevékenységében kiemelt figyelmet fordított a korai iskolaelhagyás kockázatát reprezentáló mutatószámokra, különös tekintettel a korai jelzőrendszer mutatójára, amely a korai iskolaelhagyás előrejelzését célzó összetett mutatórendszernek tekinthető. A KIK-index – korai iskolaelhagyási kockázat index – százalékos arányban fejezi ki a korai iskolaelhagyás tekintetében a veszélyeztetett tanulók arányát a teljes tanulólétszámhoz viszonyítva. A kiválasztási szempontrendszer a korai jelzőrendszer adatain túlmenően figyelembe vette az Oktatási Hivatal által létrehozott, „A nevelési-oktatási munkájuk terén nehézségekkel küzdő alap- és középfokú iskolák azonosítására szolgáló mutatórendszer” nevű adatbázist is, amely az Országos Kompetenciamérés adatai alapján is képet ad az intézményi nehézségekről.

A munkacsoport mintaválasztásán kívül önkéntes jelentkezéssel és az Oktatási Hivatal felkérése alapján is csatlakoztak intézmények a programhoz. Ezek alapján a Komplex Alaprogram kipróbálási szakaszában (2018/2019-es tanév) 68 általános iskolai feladatellátási hely (intézményegység) vett részt, amelyhez a 2019/2020-as tanévben további 105 intézmény csatlakozott. A program tanulókra gyakorolt hatásának vizsgálatához a KAP által nem érintett 15 kontrollintézményt is bevontak.

Annak érdekében, hogy a minta megfelelő heterogenitást mutasson településtípus, intézményméret és KIK-index tekintetében, valamint tekintettel arra, hogy a fejlesztési források megyei szintű bontásban jelennek meg, a korai iskolaelhagyási problémakörben érintett intézmények kiválasztása is megyei elosztásban történt. A mintába történő bekezdésnél figyelembe kellett azonban venni, hogy a projekt indikátora bevont pedagógus-számra épül, ezért a jellemzően kisméretű intézményekkel rendelkező megyékből több

iskolát kellett bevonni. A projekt preventív jellegéből adódóan elsődlegesen az általános iskolai képzések kerültek fókuszba. Fenntartó szerinti differenciálás is történt, tankerületi iskola a pilot év intézményeinek 72%-a, egyházi fenntartású 25%, míg állami felsőoktatási feladatellátási hely (gyakorló iskola) 3% (1. és 2. táblázat).

1. táblázat. Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában részt vevő intézményegységek jellemzői – tanulói adatok (2018/2019 tanév)

Intézményegység jellemzők	Adat
Intézményegység (feladatellátási hely)	68
Összes tanuló az intézményegységekben (fő)	14 774
Átlagos tanulószám (fő/intézményegység)	217
Szórás	142
Legalacsonyabb tanulószám (fő)	17
Legmagasabb tanulószám (fő)	805
KIK4 veszélyeztetett tanulók száma	1513
KIK veszélyeztetett tanulók átlagos aránya az 5–8 évfolyamon (N = 57)	27%
KIK veszélyeztetett tanulók szórása az 5–8 évfolyamon (N = 57)	19
HH tanulók száma	1563
HH arány	11%
HHH tanulók száma	2468
HHH arány	17%
Alsó tagozat összes tanuló	7097

Forrás: KAP MÉM (2020): *A Komplex Alapprogram kipróbálási szakasza (2018–19)*, OH Jelentés, 23. HH: hátrányos helyzet, HHH: halmozottan hátrányos helyzet

2. táblázat. A Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában részt vevő intézményegységek jellemzői – pedagógus adatok (2018/2019 tanév)

Intézményegység jellemzők	Adat
Intézményegység (feladatellátási hely)	68
Összes pedagógus az intézményegységekben (fő)	1539
Átlagos pedagógusszám (fő/intézményegység)	23
Szórás	14
Legalacsonyabb pedagógusszám (fő)	2
Legmagasabb pedagógusszám (fő)	69

Forrás: KAP MÉM (2020): *A Komplex Alapprogram kipróbálási szakasza (2018–19)*, OH Jelentés, 23.

A fentiek alapján a KAP összesen 1539 pedagógus látókörében jelenhetett meg a mindennapos tanulásszervezés során a 2018/19-es tanévben bevont intézmények pedagógusai közül, ugyanakkor a tanév során képzésen vehettek részt olyan iskolák munkatársai is, akik csak a következő tanévtől csatlakoztak a Komplex Alapprogramhoz. Ezért valódi érintetteknek azokat tekinthetjük, akik a Komplex Alapprogramhoz kapcsolódó képzéseket

elvégezték. A KAP képzésszervezői által biztosított adatok alapján a MÉM által kiküldött online képzés-elégedettségi kérdőívek száma nyújt támpontot a valódi elemszámról. Ha a minden bevont pedagógus számára kötelező KAK (Komplex Alapprogram Konceptiója) képzésen történő részvételt tekintjük igazodási pontnak, akkor a program 4446 főt ért el 2019 nyaráig.

A 2019-es intézményi körbe 89 új intézményegység és további kontrollintézmények léptek be. Az új intézményi kör bevonásánál a KAP kipróbálási szakaszának fent részletezett mintaválasztási koncepciója érvényesült, azonban a koncepció szerint létrehozott kataszter alapján a fenntartók határoztak arról, hogy az önkéntes jelentkezések figyelembevételével mely intézményeik belépését támogatják. A program országos kiterjesztésének szempontjai, a mintaválasztás a következők szerint alakult: 1) konzorciumi megállapodás az Eszterházy Károly Egyetem megyei illetékessége szerint (Heves, Nógrád, Pest, Komárom-Esztergom, Fejér); 2) EFOP 3.1.5, vagy a EFOP 4.1.2 kiemelt projektben érintett intézmények (országosan); 3) az intézmény önkéntes jelentkezésének figyelembevétele (3. táblázat).

3. táblázat. A Komplex Alapprogramban résztvevő intézményegységek az EKE illetékességi területén (saját szerkesztés)

Bevezetés éve	Intézményegység	Országos arány
2018	69	1,9%
2019	89	2,5%
2020	142	3,9%
2021	147	4,1%
Összesen	447	12,4

Megj.: Intézményegység: feladatellátási hely/telephely. Az intézményegységek az általános iskolai nevelés pedagógiai feladat alapján szűrték. Forrás: Török Balázs: *A Komplex Alapprogram számokban*, XXII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia (2020. 11. 05.)

Az alapsokaság és a minta kapcsolatánál, valamint az eredmények értelmezésénél lényeges, hogy a mintába nem kizárólag a program szempontjából fontos mutatók szerint vett átlag alatti, hanem – a szórás értékeket is figyelembe véve – kedvező helyzetű iskolák is bekerültek, továbbá az Eszterházy Károly Egyetem illetékességi területébe tartozó 5 megye közül 4 esetben a program az összes tanuló megközelítően felét érinti (4. táblázat).

4. táblázat. A Komplex Alapprogram pedagógiai szakmai illeszkedése – tanulóösszetétel (saját szerkesztés)

Megye	Összes tanuló (fő)	KAP tanuló (fő)	HH és HHH arány (%)	KAP HH és HHH arány (%)
Baranya	25 350	4327	17,4	19,1
Borsod-Abaúj-Zemplén	51 835	4541	37,0	53,3
Budapest	122 032	1115	2,3	3,5
Fejér	30 951	15 634	6,6	4,9
Győr-Moson-Sopron	34 675	1204	1,9	3,7
Heves	22 308	12 058	21,9	26,8
Jász-Nagykun-Szolnok	28 139	1220	24,0	26,5
Komárom-Esztergom	22 547	12 279	5,4	6,3
Nógrád	13 355	3743	30,9	33,0
Pest	103 818	46 972	5,7	8,3
Somogy	21 053	743	20,5	42,1
Tolna	15 161	489	16,1	28,6
Vas	17 166	1730	4,7	5,8
Veszprém	24 494	375	5,0	
Zala	18 384	1795	9,7	15,0

Megj.: kiemelt háttérrel az Eszterházy Károly Egyetem illetékességi területei. Forrás: Török Balázs: *A Komplex Alapprogram számokban*, XXII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia (2020. 11. 05.)

A mintához tartozó intézményi kör tehát egy olyan projektcélcsoport részének tekinthető, ami a teljes intézményi kör 46%-át lefedi (lásd 4. táblázat összes tanuló / KAP tanuló az 5 megye vonatkozásában), továbbá ahol a program a kompenzatorikus (kockázati célcsoport) és a prevenciós (a program fejlesztő hatása érvényesül a kedvező helyzetű iskolák esetében is) hatását egyidőben fejti ki. Az adatfelvétel a 2019/2020-as tanévben a Komplex Alapprogram Mérés-Értékelés Munkacsoportjának (MÉM) szervezésében, elektronikus kérdőív kitöltésével valósult meg a 2019-es intézményi kör pedagógusai között. Az évkezdő mérés kiemelt célja a pedagógusok pedagógiai jellegű problémáinak és a program megvalósításához kapcsolódó váratkozásainak feltérképezése volt, az évzáró mérés pedig a pedagógusok pedagógiai jellegű problémáinak feltárása már a Komplex Alapprogrammal összefüggésben. Ezt egészítette ki a továbbképzések és általában a program hasznosságának, valamint a digitális átállás programra gyakorolt hatásának megítélése. Az évkezdő (N = 822) és évzáró (N = 917) anonim online pedagógusi kérdőív saját szerkesztésű, támaszkodott a program bevezetési évének tapasztalataira is. A kérdések jellemzően 4- és 5-fokú Likert-skálák, illetve feleletválasztós és nyílt kérdések voltak. A kérdőív egy-egy tematikus blokkjába 3-9 kérdés tartozott, a kérdőív kitöltése 20-30 percet vett igénybe. A vizsgált területeket az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat. Az online pedagógusi kérdőív tematikája (saját szerkesztés)

Évkezdő	Évzáró
Azonosítás	Azonosítás
Problématérkép: szakma, pedagógia, szociális	Problématérkép: tanulásszervezési eljárások
Módszertani kérdések	Tanulásszervezés és észlelt támogatás
Szervezeti jellemzők	Továbbképzés hasznosulása
Gyakorlati megvalósítás	Alprogramok: szakmai szempontok és észlelt támogatás
Attitűdök, megítélés	A nevelőhatások és a program megítélése IKT-használat COVID-19 alatt

Az évkezdő és évzáró kérdőívek kérdései több helyen ugyanazok voltak, így egyes kérdéseknél a kitöltések száma magasabb, másoknál kevesebb. Az évkezdő és évzáró kérdőívet kitöltők egymástól való (részleges) függetlenségét feltételeztük. Az adattisztítás folyamán a részleges kitöltőket az adatbázisból töröltük, a hibás értékeket és outliereket kiszűrtük, a kódolásokat ellenőriztük. Az adattisztítást követően a minta demográfiai jellemzőit a 6. táblázat összesíti.

6. táblázat. A minta demográfiai jellemzői (saját szerkesztés)

	Évkezdő	Évzáró		
<i>A kitöltők szakmai tapasztalata éveiben</i>				
0–2 éve	28	44		
3–5 éve	57	61		
6–10 éve	78	93		
11–15 éve	85	120		
16–20 éve	90	117		
21–25 éve	87	90		
26–30 éve	136	125		
31–35 éve	123	134		
36–40 éve	71	84		
41–45 éve	11	9		
több mint 45 éve	2			
<i>A kitöltők munkaköri bontásban</i>				
Tanító	418	431		
Általános iskolai tanár	346	388		
Középiskolai tanár	16	13		
Gyógypedagógus, logopédus, fejlesztőpedagógus	26	27		
Egyéb	2	1		
<i>A kitöltők életpályamodell szerinti besorolása (évkezdő adat)</i>				
Gyakornok	Pedagógus I.	Pedagógus II.	Mesterpedagógus	Kutatótanár
29	405	331	59	1



## Az elemzés módszerei

A kutatási kérdések megválaszolásához az elemzésbe a mintába bekerült iskolák nagysága mellett a tanulói összetétel, az iskolai lemorzsolódás és a családi háttér képzett változóit vontuk be, matematikai statisztikai módszerekkel az eredmények általánosíthatóságát vizsgáltuk. A KAP kipróbálási és kiterjesztési szakaszát pedagógus-továbbképzés előzte meg, elemzésünk a 2019-es intézményi kör (kiterjesztési szakasz) Komplex Alapprogram elemeit a tanév elején és a tanév végén is alkalmazó pedagógusokra vonatkozik. A képzett változókat az Oktatási Hivatal összes magyarországi köznevelési intézmény telephelyi adatait tartalmazó kutatói adatbázisának felhasználásával hoztuk létre a következők szerint.

TÖ-index: az Országos Kompetenciamérés 2015-től 2019-ig tartó öt tanévének átlagos matematika és szövegértés eredményei a 6. és 8. osztályok átlagában. ESL-index: a korai iskolaelhagyás szempontjából fokozott kockázatnak kitett tanulók számának aránya az 5–8. osztály létszámának arányában a 2016-tól 2018-ig tartó három tanév második félévének átlagában. CSH-index: a telephely átlagos CSH-indexe a 6. és 8. évfolyamok átlagában. Iskolanagyság (tanulóra számítva): 5 főnél kisebb telephely, 5–34 fő közötti kis iskola, 35–71 fő közötti közepes iskola, 72 fő feletti nagy iskola.

Az adatfeldolgozást SPSS 25 verziójú szoftverrel végeztük. Első lépésként főkomponens-analízissel a pedagógus-kérdőív struktúráját vizsgáltuk, valamint a további elemzésbe bevonható aggregált mutatókat hoztuk létre. A létrejövő főkomponensek közül a Kaiser-kritérium alapján azokat tartottuk meg, amelyeknek sajátértéke 1 fölött volt. A dimenziócsökkentés után ferde, *direct oblimin* forgatást használtunk. A Bartlett-teszt alapján az itemek között  $p < ,001$  szinten megfelelően erősek voltak a korrelációk, a Kaiser–Mayer–Olkin-érték alapján a főkomponens-analízis eredményei minden esetben értelmezhetők voltak. A megtartott komponensek az itemek teljes varianciájának legkevesebb 49,587%-át, legfeljebb 84,961%-át, jellemzően ~65%-át magyarázták, a kapott dimenziók 2–9 tételt tartalmaztak, a skálák megbízhatósága megfelelő volt. A főkomponensek megnevezéseit a kapott dimenziók centrumai, vagyis a magas kommunalitással rendelkező kérdések közös vonásai határozták meg, ezek megnevezéseiben tükröződnek a vizsgálati síkok.

Az iskolában észlelt szakmai problémák a kitöltések alapján kettő dimenzióba sorolódtak. A nevelési problémák dimenziója négy tételt tartalmaz, centrumában a tanulók magatartásával kapcsolatos problémák állnak, a skála megbízhatósága megfelelő ( $\alpha = 0,864$ ). A szakmódszertani problémák dimenziója szintén négy tételt foglalt magába, centrumában a pedagógus szakmai kompetenciájával kapcsolatos problémák állnak, a skála megbízhatósága megfelelő ( $\alpha = 0,700$ ).

Az iskolában észlelt tanulászervezési problémák a kitöltések alapján kettő, egy fogalmilag nem aggregálható és egy további elemzésre alkalmas dimenzióba sorolódtak. A munkakörülmények problémáinak dimenziója két tételt tartalmaz, centrumában az eszközellátottság áll, a skála megbízhatósága elfogadható ( $\alpha = 0,554$ ).

A módszertani kihívásokra adott válaszok a kitöltések alapján három dimenzióba sorolódtak. A módszertani megújulás általános szempontú elfogadásának dimenziója 4 tételt tartalmaz, centrumában az alkalmazott módszerek változatossága áll, a skála megbízhatósága megfelelő ( $\alpha = 0,734$ ).

A módszertani megújulás pedagógus szakmai szükségletből fakadó elfogadásának dimenziója két tételt tartalmaz, centrumában az új módszerek, javaslatok igénye áll, a skála megbízhatósága nem megfelelő ( $\alpha = 0,475$ ), az aggregált mutatót elvetettük. A módszertani megújulás elutasítása dimenziója három tételt tartalmaz, centrumában a megszokott módszerek megváltoztatása hátrányainak, feleslegességének megítélése áll, a skála megbízhatósága elfogadható ( $\alpha = 0,665$ ).

Az intézményi együttműködéssel kapcsolatban adott válaszok a kitöltések alapján egy dimenzióba sorolódtak. A skála kilenc tételt tartalmaz, megbízhatósága magas ( $\alpha = 0,877$ ). A különböző tanulászervezési eljárások alkalmazására adott válaszok a kitöltések alapján kettő dimenzióba sorolódtak. A nem frontális munkaformák alkalmazásának dimenziója három tételt tartalmaz, centrumában a változatos munkaformák állnak, a skála megbízhatósága elfogadható ( $\alpha = 0,569$ ). A frontális munkaformák alkalmazásának dimenziója egyetlen tételt tartalmaz. A módszertani megoldás kiválasztására adott válaszok a kitöltések alapján három dimenzióba sorolódtak. A tanulászervezési módszerek választásának oka: külső tanácsadás dimenziója három tételt tartalmaz, centrumában a KAP szakmai támogatói rendszere áll, a skála megbízhatósága megfelelő ( $\alpha = 0,721$ ).

A tanulászervezési módszerek választásának oka: saját szakmai döntés dimenziója három tételt tartalmaz, centrumában az adott óra céljának megítélése áll, a skála megbízhatósága megfelelő ( $\alpha = 0,731$ ). A tanulászervezési módszerek választásának oka: külső elvárások dimenziója három tételt tartalmaz, centrumában az iskola elvárásai áll, a skála megbízhatósága elfogadható ( $\alpha = 0,699$ ).

A szülőkkal való együttműködés nehézségei a kitöltések alapján három dimenzióba sorolódtak. A szülőkkal való együttműködés nehézségei dimenziója hat tételt tartalmaz, centrumában a szülői támogatás hiánya áll, a skála megbízhatósága megfelelő ( $\alpha = 0,863$ ).

A részvétel a KAP-ban a kitöltések alapján egyetlen dimenzióba sorolódtak. A részvétel a KAP-ban dimenziója hat tételt tartalmaz, centrumában az alprogramokban való részvétel áll, a skála megbízhatósága megfelelő ( $\alpha = 0,796$ ). A KAP hasznosságának megítélése egyetlen dimenzióba sorolódtott. A KAP hasznosságának megítélése dimenziója tíz tételt tartalmaz, a skálának nincsen centruma, a programelemek között a pedagógusok nem differenciálnak, ahol a programot hasznosnak ítélik, ott minden programelemet elfogadnak. A skála megbízhatósága kimagasló ( $\alpha = 0,980$ ). A KAP megújító erejét kereső kérdésekre adott válaszok a kitöltések alapján egyetlen dimenzióba sorolódtak. A KAP megújító ereje dimenziója tíz tételt tartalmaz, centrumában a fejlődés és együttműködés áll, a skála megbízhatósága nagyon jó ( $\alpha = 0,902$ ).

A KAP megítélése a szakmai támogatás oldaláról egyetlen dimenzióba sorolódtott. A KAP megítélése a szakmai támogatás oldaláról dimenziója nyolc tételt tartalmaz, a dimenzióknak nincsen centruma, a lehetséges támogatások mindegyike azonos súllyal szerepel. A skála megbízhatósága kimagasló ( $\alpha = 0,939$ ).

A tanítással kapcsolatos sikeresség okainak kérdéseire adott válaszok a kitöltések alapján kettő dimenzióba sorolódtak. „A tanítás sikeressége a tanulókon múlik” dimenzió négy tételt tartalmaz, centrumában a tanulói erőfeszítések mértéke áll, a skála megbízhatósága nagyon jó ( $\alpha = 0,890$ ). „A tanítás sikeressége a módszereken múlik” dimenzió négy tételt tartalmaz, centrumában az újszerűséggel, változással megküzdés sikeressége áll, a skála megbízhatósága megfelelő ( $\alpha = 0,803$ ) (7. táblázat).

7. táblázat. A mérőeszköz főkomponensei és a főkomponensek reliabilitás-mutatói (saját szerkesztés)

<b>Alskálák (főkomponensek)</b>	<b>N</b>	<b>Cronbach-<math>\alpha</math></b>	<b>KMO</b>
Probléma: nevelés	1699	0,864	0,846
Probléma: szakmódszertan	1699	0,700	0,846
Probléma: munkakörülmények	1693	0,554	0,828
Módszertan: megújulás támogatása	803	0,734	0,725
Módszertan: megújulás elutasítása	803	0,665	0,725
Módszertan: nem frontális munkaformák alkalmazása	1692	0,569	0,623
Módszertan: frontális munkaforma alkalmazása	1692	-	-
Módszertan választásának oka: külső tanácsadás	566	0,721	0,757
Módszertan választásának oka: saját szakmai döntés	566	0,731	0,757
Módszertan választásának oka: külső elvárás	566	0,699	0,757
Együttműködési nehézség: kollégákkal	816	0,877	0,899
Együttműködési nehézség: szülőkkel	818	0,863	0,821
KAP megítélése: szakmai támogatás	477	0,939	0,907
KAP megítélése: hasznosság	992	0,980	0,968
KAP megítélése: újító erő	549	0,902	0,931
Alprogramok megítélése: hasznosság	395	0,934	0,888
Alprogramok megítélése: szakmai támogatás	370	0,907	0,749
DFHT megítélése: beválás	657	0,931	0,902
Bevonódás a KAP-ba	803	0,796	0,847
Tanítás sikerességének oka: tanulók	873	0,890	0,871
Tanítás sikerességének oka: módszerek	873	0,803	0,871
DFHT sikerességének oka: pedagógus személyisége	706	0,865	0,867
DFHT sikerességének oka: pedagógus szakmai képességei	706	0,823	0,867
Továbbképzésen tanultak hasznosítása: tanórák	185	0,841	0,833
Továbbképzéseken tanultak hasznosítása: tanórán kívül	233	0,906	0,893

Megjegyzés: KMO = Kaiser–Mayer–Olkin-érték. A frontális munkaformák alkalmazásának dimenziója egyetlen tételt tartalmaz, így nincs mód sem Cronbach- $\alpha$  koefficiens, sem KMO számítására.  $N > 1600$ : a főkomponensbe aggregált kérdések az évkezdő és évzáró mérésben is megjelentek,  $N < 1000$ : a főkomponensbe aggregált kérdések csak az évzáró mérésben jelentek meg.

Ezt követően a nagyszámú összefüggés áttekintéséhez és a kutatási kérdésekhez leginkább igazodó elemzési módszerek meghatározásához létrehoztuk a főkomponensek, az iskolanagyság, az ESL-, TÖ- és CSH-indexek korrelációs mátrixát. A pedagógusok tanulásának, módszertani érzékenységének és a Komplex Alprogram megítélésének vizsgálatára 12 többszörös lineáris regressziós modellt alkottunk a következők szerint:

A frontális és nem frontális munkaformák alkalmazását milyen mértékben jósolja be a nevelési, szakmódszertani és munkakörülmények problémaérzékelése tanév elején és végén (modell 1–4).

1. Annak megítélését, hogy a tanítás sikerességének oka a tanuló és az alkalmazott módszer, milyen mértékben jósolja be a nevelési, szak módszertani és munkakörülmények problémaérzékelése tanév végén (modell 5–6).
2. A módszertani megújulás támogatását milyen mértékben jósolja be a nem-frontális, illetve a frontális munkaformák alkalmazása, valamint a módszertan választásának külső tanácsadás, saját szakmai döntés, külső elvárás okai tanév elején (modell 7).
3. A KAP hasznosságának megítélését tanév elején és végén milyen mértékben jósolja be a nevelési, szak módszertani és munkakörülmények problémaérzékelése, valamint az iskolanagyság, a TÖ-, CSH- és ESL-indexek (modell 8–9).
4. A KAP megújító erejének megítélését tanév elején milyen mértékben jósolja be a nevelési, szak módszertani és munkakörülmények problémaérzékelése, valamint az iskolanagyság, a TÖ-, CSH- és ESL-indexek (modell 10).
5. Az alprogramok hasznosságának és a DFHT bevalásának megítélését tanév végén milyen mértékben jósolja be a nevelési, szak módszertani és munkakörülmények problémaérzékelése, valamint az iskolanagyság, a TÖ-, CSH- és ESL-indexek (modell 11–12).

A program bevezetésének várható eredményeit a Probléma: nevelés, szak módszertan, munkakörülmények, Módszertan: nem frontális munkaformák alkalmazása, frontális munkaformák alkalmazása és KAP megítélése: hasznosság dimenziók független méréses egyszempontos ANOVA-val vizsgált tanév eleji és tanév végi változásával kerestük. Pedagógustípusokat a program szempontjából klaszteranalízissel kerestünk, a terheléssel való megküzdést korrelációs mátrixszal vizsgáltuk. A főkomponensek megnevezéseit a regressziós modellekben és a további elemzésekben rövidítve, a kutatási kérdéshez kapcsolódó problémakör (például „Probléma: nevelés” helyett „Nevelés”, „Módszertan: megújulás támogatása” helyett „Megújulás támogatása”, stb.) megnevezései nélkül tüntetjük fel.

## Eredmények

### *A pedagógusok tanulása, módszertani érzékenysége és a Komplex Alaprogram megítélése*

A pedagógusok tanulásának, módszertani érzékenységének és a Komplex Alaprogram megítélésének vizsgálatára alkotott regressziós modellekben a többdimenziós outlierek szűrésére Cook-távolságot számoltunk, az adatokat 1-es kritériumszint mellett ellenőriztük. Az adatokban többdimenziós outlier nem volt található, a kollinearitás feltételének ellenőrzésére alkalmas tesztek alapján a változók között sem kollinearitás, sem multi-kollinearitás nem állt fenn. A standardizált predikált értékeket és standardizált reziduális hibákat megjelenítő pontdiagram alapján megállapítható volt, hogy a mintán a homoszkedaszticitás és linearitás feltétele, a kikért hisztogram alapján a standardizált reziduális hibák normalitásának, függetlenségének (Durbin–Watson-érték minden esetben 1 és 3 között) feltétele teljesült. A többszörös regressziókba ENTER módszerrel léptettük be a változókat. A feltételek ellenőrzése után az első négy modellre futtatott elemzés a 8. táblázat szerinti eredményeket adta.

8. táblázat. A frontális és nem frontális munkaformák alkalmazását bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
Módszertan: nem frontális munkaformák alkalmazása	Modell 1 (Évkezdő)	Konstans		-0,112	0,911	
		Szaktudás	-0,096	-2,357	0,019	0,754
		Nevelés	-0,138	-3,399	0,001	0,756
		Munkakörülmények	0,004	0,097	0,923	0,955
	Modell 2 (Évzáró)	Konstans		0,013	0,989	
		Szaktudás	-0,183	-4,690	0,000	0,747
		Nevelés	-0,092	-2,464	0,014	0,820
		Munkakörülmények	-0,003	-0,072	0,942	0,845
Módszertan: frontális munkaforma alkalmazása	Modell 3 (Évkezdő)	Konstans		3,569	0,000	
		Szaktudás	0,036	0,873	0,383	0,754
		Nevelés	0,128	3,142	0,002	0,756
	Modell 4 (Évzáró)	Munkakörülmények	0,032	0,886	0,376	0,955
		Konstans		-2,350	0,019	
		Szaktudás	0,013	0,325	0,745	0,747
		Nevelés	0,161	4,330	0,000	0,820
		Munkakörülmények	0,119	3,247	0,001	0,845

Az első ( $F [3, 772] = 10,907; p < ,001; R^2 = ,041$ ), a második ( $F [3, 834] = 16,486; p < ,001; R^2 = ,056$ ), a harmadik ( $F [3, 772] = 6,643; p < ,001; R^2 = ,025$ ) és a negyedik modell ugyan szignifikáns ( $F [3, 834] = 15,442; p < ,001; R^2 = ,053$ ) és a magas toleranciaértékekből látszik, hogy a prediktorok közötti átfedés alacsony, de a megmagyarázott varianciák alapján a modellek magyarázóereje csekély mértékű. Figyelemre méltó, hogy a második modellpárosnál a modellek magyarázóereje nemcsak fele az első modellpárosénak, hanem a frontális munkaforma alkalmazására a munkakörülmények problémái csekély magyarázóerejű nem szignifikáns pozitív prediktor változóból szignifikáns, megnövekedett értékű pozitív prediktor változóként jelentek meg. Ez jelentheti azt, hogy aki a koronavírus-járvány miatt bevezetett digitális munkarend miatti távoktatást munkakörülmény-problémaként élte meg, szemléletében elmozdult a frontális oktatás pozitív megítélésének irányába. Ezzel összefügghet, hogy a nevelési problémák nem frontális munkaformák

*Ez jelentheti azt, hogy aki a koronavírus-járvány miatt bevezetett digitális munkarend miatti távoktatást munkakörülmény-problémaként élte meg, szemléletében elmozdult a frontális oktatás pozitív megítélésének irányába. Ezzel összefügghet, hogy a nevelési problémák nem frontális munkaformák alkalmazására gyakorolt hatásának tanév elejéről tanév végére történő csökkenését és a szaktudásproblémák tanév elejéről tanév végére történő nem szignifikáns növekedését valószínűleg a COVID-19 miatt bevezetett digitális munkarend magyarázza.*

alkalmazására gyakorolt hatásának tanév elejéről tanév végére történő csökkenését és a szakmódszertani problémák tanév elejéről tanév végére történő nem szignifikáns növekedését valószínűleg a COVID-19 miatt bevezetett digitális munkarend magyarázza. A program szempontjából tanulságos továbbá, hogy a szakmódszertani probléma nem szignifikáns a modellben, a nevelési probléma azonban igen (ez utóbbi az év elejéhez képest a tanév végén jobban magyarázta a frontális munkaforma alkalmazását is). A modellek csekély magyarázóerejére – tekintettel a két függő változóra – két másik, a „továbbképzésen tanultak hasznosítása: tanórák és tanórákon kívül” prediktor változók hatását is megvizsgáltuk, e változókkal a megmagyarázott variancia 20%-ra növekedett. Összefoglalva, az első négy regressziós modell nem erősíti meg azt a feltételezést, hogy a pedagógus szakmódszertani, nevelési és munkakörülményekkel kapcsolatos probléma-horizontjai döntően meghatároznák az alkalmazott módszertant (9. táblázat).

9. táblázat. A tanítás sikerességének okát bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
Tanítás sikerességének oka: tanulók	Modell 5 (Évzáró)	Konstans		-1,822	0,069	
		Szakmódszertan	-0,115	-3,490	0,001	0,745
		Nevelés	-0,474	-15,066	0,000	0,817
		Munkakörülmények	-0,096	-3,088	0,002	0,845
Tanítás sikerességének oka: módszerek	Modell 6 (Évzáró)	Konstans		-1,239	0,216	
		Szakmódszertan	-0,243	-7,197	0,000	0,745
		Nevelés	-0,268	-8,330	0,000	0,817
		Munkakörülmények	-0,204	-6,445	0,000	0,845

Az ötödik ( $F [3, 835] = 133,191$ ;  $p < ,001$ ;  $R^2 = ,324$ ) és hatodik szignifikáns ( $F [3, 835] = 114,707$ ;  $p < ,001$ ;  $R^2 = ,292$ ) modellekben a megmagyarázott variancia 32% és 29%, a toleranciaértékek alapján a prediktorok közötti átfedés alacsony. A koefficiens táblából látszik, hogy a nevelési, szakmódszertani és munkakörülmények problémáinak észlelése szignifikánsan negatívan jósolja be annak megítélését, hogy a tanítás sikerességének okai a tanulók vagy az alkalmazott módszerek. A modell alapján arra lehet következtetni, hogy ezeket a függő változókat érdemben más független változók befolyásolják. Ugyanakkor a prediktor változók közül legerősebb a nevelés problémájának változója, ami valamelyest megerősíti az első négy modell hasonló tanulságait (10. táblázat).

10. táblázat. A tanítás sikerességének okát bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
Módszertan: megújulás támogatása	Modell 7 (Évkezdő)	Konstans		-0,050	0,960	
		Külső tanácsadás*	0,335	7,825	0,000	0,800
		Saját szakmai döntések*	0,126	3,144	0,002	0,917
		Külső elvárások*	-0,128	-3,099	0,002	0,859
		Nem frontális munkaformák alkalmazása**	0,154	3,864	0,000	0,921
		Frontális munkaforma alkalmazása**	-0,091	-2,312	0,021	0,950

Megj.: \*módszertan választásának oka, \*\*alkalmazott módszertan

A hetedik szignifikáns ( $F [5, 544] = 36,452$ ;  $p < ,001$ ;  $R^2 = ,201$ ) modellben a megmagyarázott variancia 20%, a toleranciaértékek alapján a prediktorok közötti átfedés nagyon alacsony. A külső elvárások alapján történő módszerválasztás és a frontális munkaforma alkalmazása csekély mértékben, de szignifikáns negatívan jósolja be a módszertani megújulás támogatását (11. táblázat).

11. táblázat. A KAP hasznosságának megítélését bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
KAP megítélése: hasznosság	Modell 8 (Évkezdő)	Konstans		0,604	0,546	
		Szaktanácsadók	0,102	1,974	0,049	0,745
		Nevelés	-0,061	-1,188	0,235	0,749
		Munkakörülmények	-0,286	-6,152	0,000	0,917
		Iskolanagyság	-0,051	-1,047	0,296	0,839
		TÖ-index	0,008	0,100	0,921	0,294
		CSH-index	-0,102	-1,578	0,115	0,476
		ESL-index	-0,093	-1,242	0,215	0,351
	Modell 9 (Évzáró)	Konstans		-0,389	0,698	
		Szaktanácsadók	0,023	0,368	0,713	0,708
		Nevelés	0,027	0,465	0,642	0,811
		Munkakörülmények	0,306	5,291	0,000	0,818
		Iskolanagyság	-0,060	-0,991	0,323	0,744
		TÖ-index	0,015	0,124	0,901	0,179
		CSH-index	0,126	1,533	0,126	0,406
		ESL-index	-0,057	-0,532	0,595	0,240

A nyolcadik szignifikáns ( $F [7, 457] = 6,989$ ;  $p < ,001$ ;  $R^2 = ,097$ ) és kilencedik szignifikáns ( $F [7, 317] = 3,462$ ;  $p < ,001$ ;  $R^2 = ,135$ ) modellben a megmagyarázott variancia 10% és 14%. A modellekben feltűnő, hogy az iskolanagyság és a TÖ-, CSH- és ESL-indexek



nem szignifikáns hatásúak a Komplex Alapprogram hasznosságának megítélésére, illetve azt érdemben csak a munkakörülmények problémaérzékelése befolyásolja, ami a tanév elején negatívan, a tanév végén pozitívan függött össze a KAP hasznosságának megítélésével. A három képzett index várhatóan nagymértékű átfedésére, ebből következően a szignifikancia elvesztésére már a kiinduló korrelációs mátrixból lehetett következtetni, tekintve, hogy az indexek egymással szignifikáns és erős korrelációban álltak, de csak néhány főkomponenssel mutatkozott szignifikáns korreláció, az is többnyire csekély mértékű. Mivel azonban a Komplex Alapprogram általános pedagógiai modell, vagyis nem kifejezett célcsoportja a HH, illetve HHH tanulók köre, nem különös az erős és szignifikáns összefüggések hiánya, ez utóbbi inkább általános és gyakorlati jellegű tapasztalattal szolgál. A koefficiens táblából látszik, hogy sem a tanév elején, sem a tanév végén nem volt szignifikáns tényező a modellben. A szakmódszertan problémaészlelése év elején ugyan szignifikáns pozitívan, de év végén nem szignifikánsan függött össze a KAP hasznosságának megítélésével (12. táblázat).

12. táblázat. A KAP megújító erejét bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
KAP megítélése: újító erő	Modell 10 (Évkezdő)	Konstans		1,657	0,098	
		Szaktudás	0,145	2,717	0,007	0,747
		Nevelés	-0,089	-1,689	0,092	0,762
		Munkakörülmények	-0,217	-4,533	0,000	0,922
		Iskolanagyság	-0,102	-2,043	0,042	0,851
		TÖ-index	-0,119	-1,514	0,131	0,340
		CSH-index	-0,003	-0,040	0,968	0,522
		ESL-index	-0,055	-0,729	0,466	0,373

A tizedik szignifikáns ( $F [7, 436] = 5,327$ ;  $p < ,001$ ;  $R^2 = ,079$ ) modellben a megmagyarázott variancia az első négy modellhez hasonlóan szintén kevés. A regressziós modell újra megerősíti a három képzett index magyarázóerejének hiányát, kizárólag az iskolanagyság-prediktor magyarázza szignifikánsan a függő változót, azonban negatívan. A munkakörülmények és a szakmódszertan szignifikánsan, előbbi negatívan, utóbbi pozitívan függ össze a KAP újító erejének megítélésével. A nevelési probléma észlelése nem szignifikáns tényező a Komplex Alapprogram egy tényezőjére, konkrétan annak újító ereje pedagógusi megítélésében (13. táblázat).

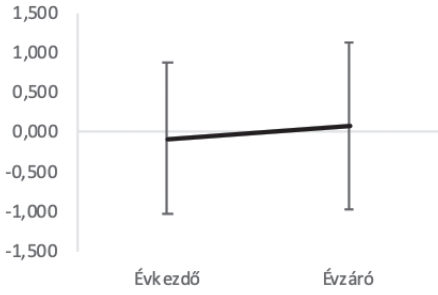
13. táblázat. A DFHT bevalásának és az alprogramok hasznosságának megítélését bejósoló tényezők (saját szerkesztés)

Függő változó	Modell (Időszak)	Prediktorok	Beta	t	p	Tolerancia
DFHT megítélése: bevalás	Modell 11 (Évzáró)	Konstans		0,215	0,830	
		Szaktószertan	0,044	0,863	0,389	0,735
		Nevelés	-0,037	-0,780	0,436	0,834
		Munkakörülmények	-0,251	-5,248	0,000	0,814
		Iskolanagyság	0,014	0,277	0,782	0,739
		TÖ-index	-0,031	-0,303	0,762	0,181
		CSH-index	-0,126	-1,900	0,058	0,427
		ESL-index	-0,043	-0,479	0,632	0,234
Alprogramok megítélése: hasznosság	Modell 12 (Évzáró)	Konstans		-2,153	0,032	
		Szaktószertan	0,068	1,059	0,290	0,758
		Nevelés	-0,092	-1,518	0,130	0,851
		Munkakörülmények	-0,228	-3,711	0,000	0,822
		Iskolanagyság	0,067	1,069	0,286	0,796
		TÖ-index	0,284	2,104	0,036	0,170
		CSH-index	-0,320	-3,558	0,000	0,382
		ESL-index	0,089	0,782	0,435	0,241

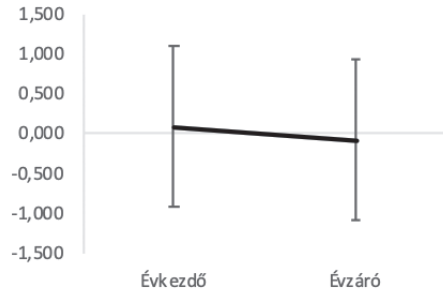
A tizenegyedik szignifikáns ( $F [7, 491] = 5,923$ ;  $p < ,001$ ;  $R^2 = ,083$ ) és tizenkettedik szignifikáns ( $F [7, 292] = 4,103$ ;  $p < ,001$ ;  $R^2 = ,097$ ) modellben a megmagyarázott variancia 8% és 10%, az indexek közül a tizenkettedik modellben a CSH-index szignifikáns, meghatározó negatív Beta-értékkel rendelkező prediktorként jelenik meg, ami érthető, mert az alprogramok nemcsak a délelőtti komplex tanórák keretében, hanem a délutáni foglalkozásokon is megjelennek. Ezenkívül a tizenegyedik és tizenkettedik modellben kizárólag a munkakörülmények változójának hatása szignifikáns, tehát a modellekben szereplők közül még egyedül ez a prediktor jósolja be általánosítható módon a DFHT és alprogramok bevalásának és hasznosságának megítélését.

#### *A program bevezetésének várható eredményei*

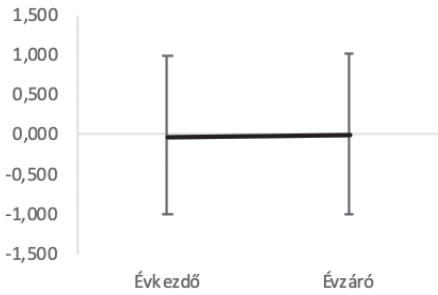
A program bevezetésének várható eredményeit független méréses egyszempontos ANOVA-val vizsgáltuk, ez az eljárás automatikusan eredményezte a hatásnagyságok számítását is. Az évkezdő és évzáró eredmények között a nevelési problémák kismértékű, de szignifikánsan ( $F[1, 1662] = 11,387$ ;  $p = ,001$ ; Part.  $\eta^2 = ,007$ ) csökkenő, a szakmódszertani problémák szintén kismértékű, de szignifikánsan ( $F[1, 1662] = 10,278$ ;  $p = ,001$ ; Part.  $\eta^2 = ,006$ ) megnövekedett, a munkakörülmények problémáinak szignifikánsan ( $F[1, 1666] = 54,942$ ;  $p < ,001$ ; Part.  $\eta^2 = ,032$ ) csökkenő, a nem frontális munkafarmák alkalmazásának nem szignifikáns ( $F[1, 1690] = 0,007$ ;  $p = ,932$ ; Part.  $\eta^2 = ,000$ ), a frontális munkafarmák alkalmazásának kis mértékű szignifikánsan ( $F[1, 1690] = 31,220$ ;  $p < ,001$ ; Part.  $\eta^2 = ,018$ ) csökkenő, a KAP hasznossága megítélésének nagymértékű, jelentős hatásnagyságú szignifikánsan ( $F[1, 990] = 1173,760$ ;  $p < ,001$ ; Part.  $\eta^2 = ,542$ ) csökkenő különbségét találtuk. A változásokat az átlagokat és szórásokat is megjelenítő 1–6. ábrák és a 14. táblázat szemléltetik.



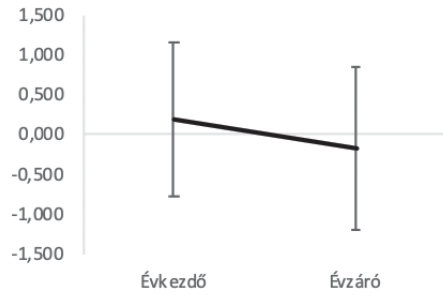
1. ábra  
Nevelési problémák ( $M \pm SD$ )



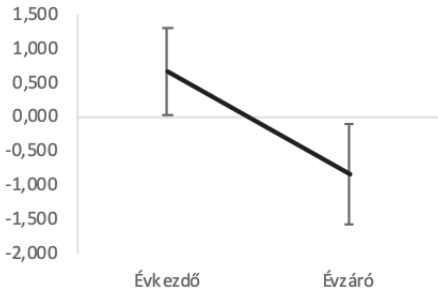
2. ábra  
Módszertani problémák ( $M \pm SD$ )



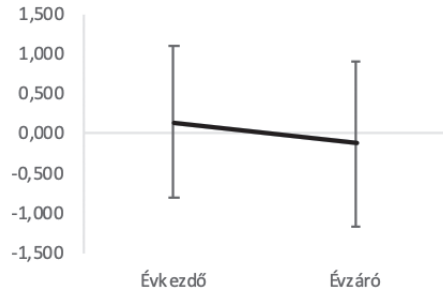
3. ábra  
Munkakörülmények problémái ( $M \pm SD$ )



4. ábra  
Nem frontális munkaformák ( $M \pm SD$ )



5. ábra  
Frontális munkaformák ( $M \pm SD$ )



6. ábra  
KAP megítélése ( $M \pm SD$ )

14. táblázat. A program bevezetésének várható eredményei (saját szerkesztés)

Alskála	Évkezdő		Évzáró		Különbség (ANOVA)		
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	Part. $\eta^2$
Nevelési problémák*	0,09	1,00	-0,08	1,00	11,39	0,001	0,007
Módszertani problémák*	-0,08	0,95	0,08	1,04	10,28	0,001	0,006
Munkakörülmények problémái*	0,18	0,96	-0,17	1,01	54,94	<,001	0,032
Nem frontális munkaformák**	0,00	0,99	0,00	1,01	0,01	0,932	<,001
Frontális munkaformák**	0,14	0,95	-0,13	1,03	31,22	<,001	0,018
KAP megítélése***	0,65	0,63	-0,84	0,73	1173,76	<,001	0,542

Megj.: \*módszertan választásának oka, \*\*alkalmazott módszertan, \*\*\*hasznosság szempontjából

A 14. táblázatban öt szignifikáns hatást találunk, amelyek közül figyelemre méltó a Komplex Alapprogram hasznossága megítélésének év végére történő erősen negatív változása. Ezt és a módszertani problémák megítélésének kisebb mértékű növekedését a kutatás kvalitatív elemei alapján a digitális munkarend körüli módszertani nehézségek, valamint a program személyes tanulói jelenlétre épülő módszertana okozza.

#### *Pedagógustípusok a program szempontjából*

Tekintve, hogy a kérdés a program értékelése és fejlesztése céljából releváns, a program szempontjából kategorizálható pedagógustípusokat kerestünk hierarchikus klaszterelemzéssel. Négyzetes euklidészi távolságokat és Ward-módszert használva képeztünk csoportokat a tanárok mintáján (N = 550) a 15. táblázatban látható változók alapján. A kikért dendrogram alapján a további elemzésbe a stabil háromcsoportos elrendezést vontuk be.

15. táblázat. Pedagógustípusok a program szempontjából (saját szerkesztés)

	1 (N = 179)	2 (N = 145)	3 (N = 226)
Megújulás támogatása**	0,621	0,293	-0,699
Megújulás elutasítása**	-0,757	0,321	0,485
Nem frontális munkaformák alkalmazása**	0,430	0,037	-0,305
Frontális munkaforma alkalmazása**	-0,181	-0,004	0,423
Külső tanácsadás*	0,168	0,641	-0,532
Saját szakmai döntés*	0,404	0,474	-0,628
Külső elvárás*	-0,370	0,898	-0,279

Megj.: \*módszertan választásának oka, \*\*alkalmazott módszertan

A 15. táblázat Z-értékei alapján látható, hogy az első csoport pedagógusai a módszertani megújulást határozottan támogatják, a módszertani megújulást a nem-frontális munkaformák alkalmazásával azonosítják, miközben szakmai döntéseiket semmiképpen nem a külső elvárások, hanem a saját döntések határozzák meg. A támogató csoportba az olyan együttműködően öntudatos tanárok tartoznak, akik a módszertani megújulást támogatják, és azt várhatóan beépítik mindennapi gyakorlatukba.

A második csoportnál a megújulás támogatása „vagy-vagy” természetű, és jellegtelen annak megítélése, hogy a megújulás kapcsolódik-e a különböző munkaformák alkalmazásához. A csoportba tartozó tanárok a módszertan választásának okával jellemezhetők: a külső elvárás a legerősebb tényező, leggyengébb a saját szakmai döntés, a kettő között helyezkedik el a külső tanácsadás elfogadása. A csoportot olyan autoritáskövető támogató csoportként lehet jellemezni, amelynek pedagógusai elfogadják ugyan a programot, de annak tartalmi elemei nem fontosak számukra, illetve azzal ellentétes tartalmú programmal is együttműködnének, ha az külső elvárásként jelenne meg.

A harmadik csoport a programot elutasító tanárok csoportja, akik a módszertani megújulást (ideértve a nem-frontális munkaformák alkalmazását is) teljes mértékben elutasítják, és támogatják a frontális munkaforma alkalmazását. E tanártípusnál figyelemre méltó, hogy a módszertan választásának nincsen pozitív eredője, miközben a legkevésbé elutasított a külső elvárás elfogadása, a legjobban elutasított a saját szakmai döntés.

A teljes minta csoportok közötti megoszlása miatt megvizsgáltuk a három csoportot pedagógus-életpályamodell (melynek része a pályán eltöltött évek száma is) szerinti bontásban. Mivel a mintában kevés kivétellel pedagógus I., II. és mesterpedagógusok vannak (lásd 4. ábra), a kereszttáblát e három esetre kértük ki. A Khí-négyzet próba alapján a három vizsgálható elemszámú életpályamodell szerint bontott csoportok szignifikánsan ( $\chi^2$  [df = 4; N = 524] = 36,815;  $p < ,001$ ; Cramer's V = ,187) eltérnek abban a tekintetben, hogy milyen arányban jelenítik meg a támogató, autoritáskövetően támogató, illetve a programot elutasító pedagógusok csoportjait (16. táblázat).

16. táblázat. Pedagógustípusok a program szempontjából – életpályamodell szerinti megoszlásban (saját szerkesztés)

Életpályamodell szerinti besorolás	Támogatók		Autoritáskövető támogatók		Elutasítók		Teljes minta
	N	%	N	%	N	%	
Pedagógus I.	66	23,3%	77	27,2%	140	49,5%	283
Pedagógus II.	82	39,8%	56	27,2%	68	33,0%	206
Mesterpedagógus	23	65,7%	6	17,1%	6	17,1%	35
Teljes minta	171	32,6%	139	26,5%	214	40,8%	524

A 16. táblázat alapján megállapítható, hogy a fejlesztési program elfogadása a pedagógus életpályamodell növekvő fokozataival egyenesen arányos kapcsolatban van: míg a pedagógus I. kategóriába tartozó pedagógusok fele elutasító és másik fele szinte egyenlően oszlik meg a támogató és autoritáskövetően támogató csoportok között, ez az arány a mesterpedagógusoknál nemcsak megfordul, de az életpályamodell szerint meghatározott kategóriában kétharmados aránya van a fejlesztési programot támogatóknak.

#### *A pedagógusok terheléssel való megküzdése*

A pedagógusok terheléssel való megküzdésének vizsgálatára olyan korrelációs mátrixot szerkesztettünk, amelyben három problémahorizont (nevelés, munkakörülmények, szülőkkal való együttműködés nehézségei), két probléma- (a tanítás sikerességének okai), valamint két segítségforrás (szakmai támogatások) összefüggésrendszere szerepel (17. táblázat).

17. táblázat. Pedagógusok terheléssel való megküzdése (saját szerkesztés)

	N	1	2	3	4	5	6	7
1. Probléma: nevelés	1664	1,000						
2. Probléma: munkakörülmények	1629	,211	1,000					
3. Együttműködési nehézség: szülőkkel	788	,366	,150	1,000				
4. KAP megítélése: szakmai támogatás	457	-,133	-,333	-,098	1,000			
5. Alprogramok megítélése: szakmai támogatás	362	-,149	-,328	-	-	1,000		
6. Tanítás sikerességének oka: tanulók	858	-,531	-,248	-	-	,223	1,000	
7. Tanítás sikerességének oka: módszerek	858	-,390	-,349	-	-	,232	,474	1,000

Megjegyzés: Spearman féle  $r$ ; világosszürke háttér:  $p < 0,05$ ; üres háttér:  $p < 0,01$ ; -: adatfelvétel csak év végén volt

A terheléssel való megküzdés vizsgálatánál lényeges a nyolcadik és kilencedik regressziós modellnél már megfogalmazott észrevétel, miszerint a kiinduló, minden főkomponenst, iskolanagyságot és képzett indexeket tartalmazó korrelációs mátrixban az indexek néhány főkomponenssel való gyenge, hanyagolható erősségű ( $r < 0,1$ ) kapcsolatukon kívül szignifikánsan és markánsan ( $r > 0,7$ ) csak egymással függték össze. A pedagógusok problémaérzékelése, terheléssel való megküzdése jelen kutatásban tehát semmiképpen sem a tanulói összetétellel, a családi háttérrel vagy a lemorzsolódásra veszélyeztetett tanulók arányával függ össze. A 17. táblázat alapján azonban mégis megállapítható, hogy a nevelési probléma megítélésével leginkább a szülőkkel való együttműködés korrelál pozitívan, és a „tanítás sikerességének oka: tanulók” változó negatívan, sőt csak ez utóbbi korreláció erőssége nevezhető meghatározónak. Ez jelentheti, hogy a nevelési probléma észlelése két tényezőtől függ: a család együttműködésétől és a tanuló mindennapi viselkedésétől, vagyis egyszerűen iskolai magatartásától. Hasonló tanulságokkal szolgál a munkakörülmények megítélése is, ahol gyenge pozitív korreláció szintén csak a munkakörülmények és nevelési problémák érzékelésével van, és kissé erősebb, de még mindig nem meghatározó negatív korrelációk a szakmai támogatással és a tanítás sikerességének okaival. A korrelációs mátrixra és a kutatás kvalitatív adataira támaszkodva megállapítható, hogy a terhelés eredői a családokkal való együttműködés és a tanulók magatartása, a terheléssel való megküzdést pedig kisebb mértékben a szakmai támogatás, nagyobb mértékben az óraterhelés csökkentése segíti.

### Összefoglalás

A regressziós modellek nem erősítették meg azt a feltételezést, hogy a pedagógusok szakmódszertani, nevelési és munkakörülményekkel kapcsolatos problémahorizontjai döntő mértékben határozzák meg az alkalmazott módszertant. A regressziók alapján inkább az jósolható be, hogy minél kevésbé tartja valaki meghatározónak a nevelési problémákat, a tanítás sikerességének zálogát annál inkább a tanulóknban és a módszerekben fogja látni. A nevelési problémák észlelése még a Komplex Alprogram hasznosságának megítéléséhez sem jó prediktor, eredményeink szerint a módszertani megújulást leginkább azok

fogják támogatni, akik elfogadják a külső tanácsadást szakmai döntéseikben és nem gyakran alkalmaznak frontális munkaformát – ugyanakkor a módszertan megválasztásánál saját szakmai döntést is hoznak.

Mivel a kutatás egy időszakát jelentős mértékben meghatározta a digitális munkarend, az ide vonatkozó eredmények értelmezésénél körültekintéssel kell eljárni: a program hasznossága megítélésének év végére történő erősen negatív változását a digitális munkarend körüli módszertani nehézségek, valamint a program személyes tanulói jelenlétre épülő módszertana okozza. E limitációval együtt kutatásunk jelentős, általános tapasztalattal is szolgáló eredményének tekintjük, hogy a pedagógusok munkaterhelés-érzékelése és terheléssel való megküzdése nem függ össze a tanulók családi hátterével, tanulmányi eredményeivel. Váratlan eredményként értelmeztük, hogy a pedagógus-életpályamodell szerint I. kategóriába sorolt pedagógusok 2/3 része elutasító vagy autoritáskövető módon támogató, és csak 1/3 része támogató egy módszertani újításra irányuló programmal kapcsolatban, miközben az életpályamodellben történő előrelépés megfordítja ezt az arányt. Különösen figyelemreméltó ez a tény annak fényében, hogy a minta leíró statisztikai adatai alapján (6. táblázat) látható, hogy a kitöltők túlnyomó része 10–30 éves munkatapasztalattal rendelkezik.

A pedagógusok döntően – ahogyan a Komplex Alapprogramra irányuló kutatásunk kvalitatív elemei (intézményvezetők  $N = 15$ , pedagógusi  $N = 50$  interjúk, online kérdőív nyílt kérdései  $N = 917$ ) is mutatják – munkaterhelésükön, és nem szakmai problémaérzékelésükön keresztül ítélik meg a program hasznosságát. Erre utal az is, hogy a nevelési problémák észlelése nem jósolja be a program újító erejének megítélését, illetve, hogy minél kevésbé ítéli a pedagógus a munkakörülményeit problémásnak, annál inkább várható a DFHT bevalásának pozitív értékelése. Úgy tűnik tehát, hogy a Komplex Alapprogram (eséllyel bármely program) pedagógusi megítélését nem a program szakmai

tartalma, nem a heterogenitás csökkentésére alkalmazott – akár kérdéses eredményességű (Decristan, Fauth, Kunter, Büttner és Klieme, 2017) – stratégiák pozitívnak gondolt célkitűzései, hanem a programmal járó munkaterhelés-növekedés, a szakmai támogatás mértéke és az autonóm döntéshozatal lehetőségei határozzák meg.

*A pedagógusok döntően – ahogyan a Komplex Alapprogramra irányuló kutatásunk kvalitatív elemei (intézményvezetők  $N = 15$ , pedagógusi  $N = 50$  interjúk, online kérdőív nyílt kérdései  $N = 917$ ) is mutatják – munkaterhelésükön, és nem szakmai problémaérzékelésükön keresztül ítélik meg a program hasznosságát. Erre utal az is, hogy a nevelési problémák észlelése nem jósolja be a program újító erejének megítélését, illetve, hogy minél kevésbé ítéli a pedagógus a munkakörülményeit problémásnak, annál inkább várható a DFHT bevalásának pozitív értékelése. Úgy tűnik tehát, hogy a Komplex Alapprogram (eséllyel bármely program) pedagógusi megítélését nem a program szakmai tartalma, nem a heterogenitás csökkentésére alkalmazott – akár kérdéses eredményességű (Decristan, Fauth, Kunter, Büttner és Klieme, 2017) – stratégiák pozitívnak gondolt célkitűzései, hanem a programmal járó munkaterhelés-növekedés, a szakmai támogatás mértéke és az autonóm döntéshozatal lehetőségei határozzák meg.*



Ezzel együtt a Komplex Alprogram megítélése alapvetően pozitív. Bár várhatóan ez is a munkaterhelés nagyságával függ össze, további elemzést igényel, hogy a továbbképzésekről alkotott kiváló pedagógusi véleményeket a program hasznosságának megítélése miért nem követi lineárisan. További kérdéseket vet fel az is, hogy a nevelési problémák észlelése miért nem jósolja be a Komplex Alprogram hasznosságának megítélését, illetve, hogy a regressziós modellek miért nem erősítették meg, hogy a pedagógus szakmódszertani, nevelési és munkakörülményekkel kapcsolatos problémahorizontjai döntően meghatároznák az alkalmazott módszertant.

**Turós Máttyás**

*Eszterházy Károly Egyetem,  
Neveléstudományi Doktori Iskola*

**Dorner László**

*Eszterházy Károly Egyetem,  
Pszichológia Intézet*

### Köszönetnyilvánítás

A szerzők köszönetet mondanak a Mérés-értékelés Munkacsoport vezetőjének, Török Balázs Gyözőnek értékes megjegyzéseiért, támogatásáért.

### Irodalom

- Alexiadou, N., Helgøy, I. & Homme, A. (2019). Lost in transition – policies to reduce early school leaving and encourage further studying in Europe. *Comparative Education*, 55(3), 297–307. DOI: 10.1080/03050068.2019.1619327
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A. & Lucidi, F. (2020). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172–191. DOI: 10.1080/09243453.2019.1642214
- Arató Ferenc (2010). Egy általános kooperatív modell lehetőségéről. *Iskolakultúra*, 20(1), 106–115.
- Arató Ferenc & Oláhné Téglási Ilona (2018). *A logikaalapú alprogram koncepciója*. Eger: Líceum.
- Bademci, H. Ö., Sakmar-Balkan, E., Karadayı, E. F., Cefai, C., Alkan, C. & Warfa, N. (2020). Inclusive education and early school leaving in Bulgaria, Italy, Malta, Romania and Turkey comparative study. *Pastoral Care in Education*, 38(2), 174–186. DOI: 10.1080/02643944.2020.1725907
- Barati Krisztina, Boda Eszter, Bognár József, Boruzs Norbert, Csáki István, Fügedi Balázs & Varga Attila (2018). *A tesztmozgásalapú alprogram koncepciója*. Eger: Líceum.
- Barnett, W. S. & Belfield, C. R. (2006). Early childhood development and social mobility. *The Future of Children*, 16(2), 73–98. DOI: 10.1353/foc.2006.0011
- Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H. & Witte, K. de (2020). Assessing regional performance against early school leaving in Spain. *International Journal of Educational Research*, 99, 101515. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.101515
- Bilige, S. & Gan, Y. (2020). Hidden School Dropout Among Adolescents in Rural China: Individual, Parental, Peer, and School Correlates. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(3), 213–225. DOI: 10.1007/s40299-019-00471-3
- Boldizsárné Kovács Gizella, Dudás Anna, Hanák Zsuzsanna, Kecskeméti-Székely Katalin Zsuzsanna, Kusper Judit, Szabó János & Mező Ferenc (2018). *A művészetalapú alprogram koncepciója*. Eger: Líceum.
- Bridgeland, J. M. (2010). The new dropout challenge: bridging gaps among students, parents, and teachers. *New Directions for Youth Development*, 2010(127), 101–110. DOI: 10.1002/yd.366
- Cabus, S. J. & Witte, K. de (2015). The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: a Dutch pilot case. *Empirical Economics*, 49(1), 65–80. DOI: 10.1007/s00181-014-0865-z

- Czifrusz Dóra, Király Sándor, Komló Csaba, Habók Lilla, Lanszki Anita, Papp-Danka Adrienn & Racsko Réka (2018). *A digitális alapú alprogram koncepciója*. Eger: Liceum.
- Czövek Andrea, Fazekas Ida, Fűrné Mosoni Anita, Kaló Anikó, Krivarics Éva, Magyar István & Vinczéné Sós Tünde (2018). *Az életgyakorlat-alapú alprogram koncepciója*. Eger: Liceum.
- Csepeli György, Szathmáry Eörs & Murányi István (2020). Kooperációs tanulási kísérlet iskolai osztályteremben. *Educatio*, 29(1), 108–115. DOI: 10.1556/2063.29.2020.1.8
- D. Molnár Éva (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20(11), 3–16.
- Decristan, J., Fauth, B., Kunter, M., Büttner, G. & Klieme, E. (2017). The interplay between class heterogeneity and teaching quality in primary school. *International Journal of Educational Research*, 86, 109–121. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.09.004
- Degroote, E., Demanet, J. & van Houtte, M. (2019). The influence of school mobility and dropout rates on non-mobile students' school engagement: a chicken-and-egg situation? *Research Papers in Education*, 1–24. DOI: 10.1080/02671522.2019.1601755
- Doyle, G. & Keane, E. (2019). 'Education comes second to surviving': parental perspectives on their child/ren's early school leaving in an area challenged by marginalisation. *Irish Educational Studies*, 38(1), 71–88. DOI: 10.1080/03323315.2018.1512888
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor 2019 Hungary*. Luxembourg. Retrieved from [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-hungary\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-hungary_en.pdf)
- EUROSTAT (2020). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. Retrieved from [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_ifse\\_14&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_14&lang=en)
- Falus Iván (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
- Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3), 31–47.
- Ferguson, B., Tillecsek, K., Boydell, K. & Rummens, J. A. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Canada: Ontario. Retrieved from [https://www.bwdsb.on.ca/about\\_us/Reports/Early\\_School\\_Leavers](https://www.bwdsb.on.ca/about_us/Reports/Early_School_Leavers)
- Finn, J. D., Gerber, S. B. & Boyd-Zaharias, J. (2005). Small Classes in the Early Grades, Academic Achievement, and Graduating From High School. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 214–223. DOI: 10.1037/0022-0663.97.2.214
- Füzi Beatrix (2015). A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*, 3(4), 39–57.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J. & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230. DOI: 10.1080/00131881.2019.1596034
- Gulya Nikoletta, Szivák Judit & Fehérvári Anikó (2020). A reflektív naplók alkalmazásának lehetőségei a tanárképzésben. *Iskolakultúra*, 30(9), 45–63. DOI: 10.14232/iskkult.2020.9.45
- Györgyi Zoltán (2014). Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In Széll Krisztián (szerk.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 29–40.
- Imre Anna (2014a). Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 24(5), 65–76.
- Imre Anna (2014b). Iskolázás: tanulók, tanárok, iskolavezetők. In Széll Krisztián (szerk.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 53–58.
- K. Nagy Emese (2015). A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 33–46. DOI: 10.17543/iskkult.2015.5-6.33
- K. Nagy Emese (2018a). *Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia*. Eger: Liceum.
- K. Nagy Emese (2018b). A digitális eszközök helye a Komplex Instrukciós Program szerint szervezett tanórákon. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 86–97. DOI: 10.17543/iskkult.2017.1-12.86
- K. Nagy Emese & Révész László (2019). *Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportokban (DFHT)*. Eger: Liceum.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruninsma, M. & Boer, H. de (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 1–40. DOI: 10.1080/02671522.2019.1615116
- Kuusipalo, P. & Alastalo, M. (2020). The early school leaver count as a policy instrument in EU governance: the un/intended effects of an indicator. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1–2), 61–84. DOI: 10.1080/09620214.2019.1624592
- Mártonfi György (2014a). Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. *Educatio*, 23(1), 36–49.
- Mártonfi György (2014b). A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. *Iskolakultúra*, 24(5), 77–90.
- Mező Ferenc (2018). *Megalapozó tanulmány a művészetalapú iskolai programok fejlesztéséhez*. Eger: Liceum.
- Mirzaei, F., Phang, F. A. & Kashefi, H. (2014). Measuring Teachers Reflective Thinking Skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 640–647. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.112

- Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo, E. & Araújo, H. C. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 72(3), 365–385. DOI: 10.1080/00131911.2018.1508127
- Nouwen, W. & Clycq, N. (2019). The role of social support in fostering school engagement in urban schools characterised by high risk of early leaving from education and training. *Social Psychology of Education*, 22(5), 1215–1238. DOI: 10.1007/s11218-019-09521-6
- Oláhné Téglási Ilona (2018). *Megalapozó tanulmány a logikaalapú iskolai programok fejlesztéséhez*. Eger: Líceum.
- Oreopoulos, P. & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159–184. DOI: 10.1257/jep.25.1.159
- Paksi Borbála, Széll Krisztián, Magyar Éva & Fehérvári Anikó (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62–81. 10.14232/iskkult.2020.8.62
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L.-D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S. & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128–141. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.07.005
- Ramsey, V. J. & Fitzgibbons, D. E. (2005). Being in the Classroom. *Journal of Management Education*, 29(2), 333–356. DOI: 10.1177/1052562904271144
- Révész László & Csányi Tamás (2018). *Megalapozó tanulmány a tesztvizsgálatú iskolai programok fejlesztéséhez*. Eger: Líceum.
- Révész László, K. Nagy Emese & Falus Iván (2018). *A komplex alapprogram koncepciója*. Eger: Líceum.
- Rumberger, R. W. & Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. California Dropout Research Project Report #15 October 2008. Retrieved from <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Saad Judit (2006). A tanítás minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(12), 55–77.
- Schmitsek, S. (2020). ‘Who are you to know who I am?’ Comparing the experiences of youth at risk of dropping out in England, Denmark and Hungary. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–19. DOI: 10.1080/03057925.2020.1747984
- Squires, G. (2020). A European consideration of early school leaving as a process running through childhood: a model for inclusive action. *Education 3–13*, 48(3), 332–343. DOI: 10.1080/03004279.2019.1664412
- Széll Krisztián (2014, szerk.). *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. & Morrison, J. (2011). Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-aged Children and Youth. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–61. DOI: 10.4073/csr.2011.8

### Absztrakt

A korai iskolaelhagyás (*early school leaving*) a legtöbb ország, így Magyarország számára is komoly kihívást jelent (González-Rodríguez, Vieira és Vidal, 2019). A Komplex Alapprogram fő célkitűzése a nemzetközi ESL-trendekbe illeszkedően a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklését támogató prevenció célú beavatkozások megalapozása, adaptív pedagógiai kultúra kialakítása, e célokkal összefüggésben a pedagógusok módszertani továbbképzése, szakmai támogatórendszer működtetése. Kutatásunkban a programban részt vevő pedagógusok oktatásszervezési gyakorlatát, a program megítélését, a pedagógusok módszertani érzékenységét, valamint a terheléssel való megküzdést vizsgáltuk a 2019/2020-as tanév évkezdő (N = 822) és évzáró (N = 917) online kérdőíveinek segítségével. Jelen tanulmányban a kvantitatív feldolgozás eredményeit mutatjuk be, az online kérdőívek nyílt kérdéseire és a pedagógusi interjúkra támaszkodó kvalitatív elemzésekkel részletesen más munkákban foglalkozunk.

# Nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk – avagy a pszichológiai tőke és a vállalkozói kompetencia kapcsolata

*Mind a pozitív pszichológiában, mind a közgazdaságtanban központi helyet foglal el a pszichológiai tőke fogalma. A humán tőkéhez kapcsolható fogalom a vállalkozói kompetencia is, amely az Európai Unió által megfogalmazott, egész életen át tartó tanuláshoz szükséges nyolc kulcskompetencia egyike. Mindkét tényező szerepet játszik az egyén iskolai és munkahelyi teljesítményében, elégedettségében, valamint a boldogabb élet elérésében. Kutatásunk célja, hogy bemutassuk a pszichológiai tőkének és a vállalkozói kompetenciának a munkaerőpiacon és az oktatásban betöltött szerepét, valamint a pszichológiai tőke, a vállalkozói kompetencia és a teljesítmény közti kapcsolatot. Az adatfelvételt 342 gimnazista, gazdasági középiskolás és egyéb középiskolába járó diák körében végeztük. Kutatásunk eredményeként pozitív szignifikáns kapcsolatot mutattunk ki a pszichológiai tőke, a vállalkozói kompetencia és az iskolai teljesítmény között. Megállapíthatjuk, hogy a pszichológiai tőke magasabb szintjével rendelkező egyének magasabb vállalkozói kompetenciával rendelkeznek és jobb teljesítmény nyújtására képesek. A közoktatás egyik fontos feladatának tartjuk, hogy a pozitív pszichológiai személetmód oktatásba történő beépítésével megtanítsuk a diákokat személyes kompetenciáik felismerésére, gyarapítására, melyen keresztül a teljesítményük és a jóllétük is növekedhet.*

## Bevezetés

**A**gyorsan változó 21. századi munkaerőpiacon a munkahelyek egyre fontosabbnak tartják (McKinsey & Company, 2013), hogy olyan munkavállalókat alkalmazzanak, akik nem csak az adott szakterület elméleti és gyakorlati ismereteivel rendelkeznek, hanem olyan pszichológiai jellemzőkkel is, amelyek lehetővé teszik számukra a gyors tanulást, az alkalmazkodást, a kitűzött célok megvalósítását, és általában a jó és hatékony munkavégzést. A hatékony munkavégzés sokrétű pszichológiai feltételei között egyre erősebben jelenik meg egy olyan egyéni erősség-kombináció, melyet Luthans és munkatársai (2007a) a 'pszichológiai tőke' fogalmával írtak le, és amely az egyén pszichológiai erőforrásaira utal. A remény, énhatékonyosság, reziliencia és optimizmus elemeiből álló konstruktum számos vizsgálat szerint jelentősen összefügg a

munkahelyi teljesítménnyel, ráadásul ezek a jellemzők mérhetőek és fejleszthetőek, tehát a pszichológiai tőke több szempontból is optimális mérési és beavatkozási pontot jelenthet a munkavállalók hatékonyságának növelése során (Szabó és Fodor, 2020). A változásokhoz való alkalmazkodás és az innovációk elősegítéséhez járhatnak hozzá a vállalkozói kompetenciák is, melyek a kezdeményezőképeség révén segítik az egyént a mindennapi élet során abban, hogy megismerje tágabb környezetét, és képes legyen a kínálózkodó lehetőségek megragadására.

Mindezek a jellemzők a fiatal, belépő munkavállalók esetében különösen fontosak, hiszen esetükben a szakmai tudás és tapasztalat még nehezen számonkérhető. A McKinsey tanácsadó cég 2013-ban bemutatott kutatási riportjában (*Education to Employment: Designing a System that Works*) megdöbbentő adatokat mutat be arról, hogy a világon kb. 75 millió 15–24 éves fiatal van munka nélkül; hogy a fiatalok háromszor nagyobb valószínűséggel munkanélküliek, mint a szüleik korosztálya; illetve hogy az oktatásukkal kapcsolatban kb. a fiatalok fele nem biztos abban, hogy a magasabb fokú tanulmányok valóban hozzásegítették őket a jobb munka megtalálásához. Ezek az adatok különösen annak a fényében szomorúak, hogy mindeközben a munkáltatók erőteljes munkaerőhiányt tapasztalnak: 43 százalékuk nyilatkozik úgy, hogy nem tud találni elegendő megfelelően képzett szakembert, illetve az előjelzések szerint a következő 1-2 évtizedben 85 millió közép- és felsőfokú végzettséget kívánó állás lesz betöltetlen. A jelenséget jól magyarázza, hogy a munkáltatók majd 40%-a azt mondja, hogy a megfelelő készségek (*skillek*) hiánya az, ami a betöltetlen állások nagy számát magyarázza, különösen kiemelve a munkamorál, az együttműködés, a kommunikációs képességek, a problémamegoldás és a kreativitás hiányát. Ez felhívja a figyelmünket arra, hogy ezeknek az alapvető készségeknek és kompetenciáknak a fejlesztése már nem maradhat csupán egy érdekes lehetőség az iskolában, hanem kifejezett figyelmet kell rájuk fordítani.

Mivel a pszichológiai jellemzők és kompetenciák ennyire erőteljesen jelennek meg a 21. századi munkaerőpiac által elvárt készségek között, illetve mivel ezek mérhetőek és fejleszthetőek, evidensnek tűnik, hogy már az iskolai oktatás (azaz a jövő munkaerőpiacára történő felkészítés) során érdemes ezeket szem előtt tartani, és szisztematikusan, tudatosan fejleszteni. Ezzel elősegíthetjük, hogy a tanulók az iskolapadból kikerülve

*A McKinsey tanácsadó cég 2013-ban bemutatott kutatási riportjában (Education to Employment: Designing a System that Works) megdöbbentő adatokat mutat be arról, hogy a világon kb. 75 millió 15–24 éves fiatal van munka nélkül; hogy a fiatalok háromszor nagyobb valószínűséggel munkanélküliek, mint a szüleik korosztálya; illetve hogy az oktatásukkal kapcsolatban kb. a fiatalok fele nem biztos abban, hogy a magasabb fokú tanulmányok valóban hozzásegítették őket a jobb munka megtalálásához. Ezek az adatok különösen annak a fényében szomorúak, hogy mindeközben a munkáltatók erőteljes munkaerőhiányt tapasztalnak: 43 százalékuk nyilatkozik úgy, hogy nem tud találni elegendő megfelelően képzett szakembert, illetve az előjelzések szerint a következő 1-2 évtizedben 85 millió közép- és felsőfokú végzettséget kívánó állás lesz betöltetlen.*



jobban fel legyenek vértelve a megfelelő munkavégzéshez szükséges pszichológiai erőforrásokkal. Az általunk is vizsgált vállalkozói kompetencia és kezdeményezőképeség a Nemzeti Alaptantervben (110/2012. [VI.4.] Kormányrendelet) már megjelenik az elerendő kompetenciák között, bár kevés adat áll rendelkezésünkre ennek fejlődéséről az iskolás korosztályban. A pszichológiai tőke és a teljesítmény összefüggésével kapcsolatban szintén viszonylag kevés kutatási eredményt találunk az iskolás korosztályban (Jafri, 2013; Kaszás, 2014), a vizsgálatok többsége ugyanis – a fent említett erőtéljes munkahelyi kiindulási pontok miatt – elsősorban felnött munkavállalókra vonatkozik. A téma relevanciája miatt azonban fontosnak tartjuk, hogy a középiskolás korosztályban feltérképezzük a pszichológiai tőke és a vállalkozói kompetencia jellemzőit és a jelenségek közti összefüggéseket, melyek ismeretében a későbbiekben fejlesztési és intervenciós stratégiákat tudunk megfogalmazni. E cél érdekében tanulmányunkban először bemutatjuk a pszichológiai tőke és a vállalkozói kompetencia fogalmait, ezek munkahelyi teljesítménnyel kapcsolatos összefüggéseit, majd saját vizsgálatunkat ismertetjük, mely során 342 középiskolás tanuló pszichológiai tőkével és vállalkozói kompetenciával kapcsolatos jellemzőit elemezzük.

### A pszichológiai tőke meghatározása és szerepe a munkaerőpiacon

Napjainkban a vállalatok egyre nagyobb figyelmet fordítanak a megfelelő munkaerő kiválasztására, a munkakör szempontjából optimális pszichés jellemzőkkel bíró munkavállaló megtalálására. A hirdetések nagy része rugalmas, terhelhető, motivált munkavállalókat keres, akik magas szintű kommunikációs készséggel, problémamegoldó képességgel és kreativitással rendelkeznek, illetve akik az önálló munkavégzés mellett fontosnak tartják a csapatszellem meglétét is (Keller, 2009). A Massachusetts Institute of Technology munkatársa, Jonathan Ruane hasonlóan vélekedik, és egy interjúban megerősíti a humántőke szükségességét a mai digitalizált világban: szerinte a munkavégzéshez szükséges kreativitás, problémamegoldó képesség alapvetően a humántőke jellemzője, amely a mesterséges intelligenciával, robotizálással nem helyettesíthető (Heitlerné Lehoczy, 2018). A vállalatok tehát felismerték a humántőke fontosságát, keresik a megfelelő pszichológiai jellemzőkkel bíró személyeket, igyekeznek ezeket a jellemzőket kialakítani és megőrizni a munkahelyen. Emiatt nagy jelentőséggel bír, hogy pontosan azonosítani lehessen azokat a pszichológiai jellemzőket, melyek a szervezeti és egyéni teljesítményhez nagyban hozzájáruló erőforrásokat jelentik, ugyanakkor mérhetőek és fejleszthetőek (Dweck, 2015).

A 'tőke' fogalma olyan erőforrások összességét jelenti, amelyek befektethetők jövőbeli előnyökért. Ezen belül a pszichológiai tőke azokra a pszichés jellemzőkre utal, melyek az egyén pszichés erőforrásait képezik, és amelyek a munkahelyi teljesítmény szempontjából meghatározónak bizonyulnak (Luthans és mtsai, 2004). A szakirodalomban a pszichológiai tőke többféle meghatározásával találkozhatunk, hiszen kialakulásában mind a közgazdaságtannak, mind a pszichológiának nagy szerepe volt. Jelenleg a Luthans és munkatársai által kidolgozott pszichológiai tőke fogalma a legszélesebb körben alkalmazott, eszerint a pszichológiai tőke „az egyén pozitív pszichológiai fejlettségi állapota, amely az alábbiakkal jellemezhető: (1) magabiztosság a feladatok sikeres végrehajtásában a szükséges erőfeszítések által (énhatékonyság), (2) pozitív attribúciók a jelen és jövő sikereivel kapcsolatban (optimizmus), (3) kitartás a célok elérésben, és ha szükséges, irányváltoztatás a siker érdekében (remény), (4) problémák, nehézségek esetén kitartani és tovább küzdeni a célok eléréséért (reziliencia)” (Luthans és mtsai, 2007b. 3.).

## A pszichológiai tőke összefüggései a munkahelyi teljesítménnyel

A pszichológiai tőkével kapcsolatos kutatások eleinte annak egyes elemeire, azaz az optimizmus, a remény, az énhatékonyság és a reziliencia területére külön-külön irányultak. Az optimizmus munkahelyi teljesítményre gyakorolt pozitív hatását tapasztalta Seligman (2011) biztosítási ügynökök körében végzett kutatása, illetve ezt erősítette meg Takács 2005-ben folytatott vizsgálata is, miszerint az optimista emberek sikeresebbek a munkahelyükön, ami nemcsak a magasabb jövedelemben, hanem a nagyobb termelékenységekben is megmutatkozik (Takács, 2005). A vizsgálatban az optimista munkavállalók kreatívabbnak bizonyultak, jobb kapcsolatokat építettek ki munkatársaikkal, kevesebb betegszabadságot vettek ki és nagyobb volt a munkahely iránti elkötelezettségük. A fenti okok miatt a vállalatoknak anyagilag is jobban megéri optimista, elégedett munkavállalókat foglalkoztatni, illetve mindent megtenni ennek fenntartása érdekében.

Más vizsgálatok a reménnyel kapcsolatban azt találták, hogy a magasabb reményszinttel rendelkező munkavállalókat foglalkoztató vállalatok sikeresebbek a munkaerőpiacon, mint versenytársaik, valamint hogy a remény a nagyobb teljesítmény mellett közvetlen hatással van a pénzügyi teljesítményre is. A szerzők a magyarázatukban azt emelik ki, hogy a magasabb reményszint megkönnyíti egy vállalkozás számára, hogy kitűzze a célokat, kijelölje a megfelelő utat és legyen elég kitartása a kívánt célok elérésére (Luthans és mtsai, 2007a; Luthans és Avolio, 2003).

Az énhatékonyság is pozitív kapcsolatban áll a munkában elért teljesítménnyel, hiszen olyan magabiztosságra utal, amellyel az egyén hisz saját magában a kitűzött céljai elérésével kapcsolatban (Bandura, 1998). Egy adott környezetben megjelenő feladat végrehajtásához szükséges erőforrások mozgósításában és a végrehajtás motiválásában is nagy szerepe van az énhatékonyságnak (Stajkovic és Luthans, 1998), ami szintén elősegíti a jó teljesítményt.

A reziliencia (vagy rugalmasság) az a pszichológiai képesség, amely segít megbirkózni az egyént érő negatív és pozitív eseményekkel, valamint képes megmutatni a kivezető utat a negatív körülmények közül (Luthans és mtsai, 2006). Ez a jellemző a nehéz munkahelyi helyzetekben is jelentős szerepet játszik: egy vállalatnál történt tömeges leépítés esetén például a nagyobb rugalmassággal rendelkező munkavállalók jobban megőrizték egészségüket és munkateljesítményüket a kevésbé rugalmas személyeknél (Kaszás, 2014).

Ezek a pszichológiai erőforrások, vagyis az énhatékonyság, az optimizmus, a remény és a rugalmasság összefüggnek egymással, azaz az erőforrások egyikének javulása a többi tényező javulását eredményezheti. A fenti elemek egymást erősítő hatásával foglalkozó tanulmányok vezetnek el minket a pszichológiai tőke kutatásához, melyek elsősorban a pszichológiai tőkével és a munkahelyi teljesítménnyel, a munkavállalók elégedettségével és a munkahelyi légkörrel kapcsolatosak. Judge és Bono (2001) az elsők között mutattak rá, hogy a vonás jellegű pszichológiai jellemzők munkahelyi teljesítményre gyakorolt egyéni hatása mellett érdemes azok együttes hatásmechanizmusát is vizsgálni. A Luthans és munkatársai (2007a) által végzett vállalati kutatások szintén megerősítették ezt az eredményt, de ők már kifejezetten a pszichológiai tőke összetevőinek vonatkozásában vizsgáloztak, melynek eredményeképpen született meg a Pszichológiai Tőke Kérdőív (*Psychological Capital Questionnaire*, PCQ), amely a pszichológiai tőke négy tényezőjét együttesen térképezi fel. Avey és munkatársai (2009) nagyvállalatok dolgozói, míg Walumbwa és munkatársai (2010) rendőrségi dolgozók körében foglalkoztak a pszichológiai tőke, a munkahelyi teljesítmény, a vállalati légkör és a dolgozói elégedettség közti összefüggésekkel. Mindkét tanulmány bizonyította a pszichológiai tőke és a teljesítmény közötti szoros pozitív irányú kapcsolatot.



A tanulmányok kiemelik a munkahelyi vezetők által folytatott kommunikációt, valamint a munkahelyi légkör jelentőségét is: azoknál a vizsgált csoportoknál, ahol a vezetők kommunikációjukban nagyon sok pozitív töltésű kifejezést használtak, több kreatív ötletet és magasabb profitot tudtak felmutatni. Ezen túl további szignifikáns összefüggés volt megállapítható a pszichológiai tőke és a munkavállalók viselkedése, attitűdje és munkahelyi teljesítménye között (Heitlerné Lehoczky, 2017). Keller Tamás (2009) *Nemcsak a tudás számít* című tanulmányában a pszichológiai tőke és a kereseti viszonyok közti összefüggést vizsgálva megállapította, hogy a munkavállalók személyes tulajdonságai jelentős hatást gyakorolnak az egyén munkahelyi teljesítményére, munkához való hozzáállására és így jövedelmi helyzetére is.

Heitlerné Lehoczky Mária (2017) *A pszichológiai tőke differenciáló szerepe a munkaerő-piacon* című tanulmányában 233 gazdasági felsőfokú végzettséggel rendelkező pályakezdő személy körében végzett kutatását ismerteti, melyben a munkavállalók saját tapasztalatai is megerősítették a szakirodalmi összefüggéseket, vagyis hogy a remény, az énhatékonyság, a reziliencia, az optimizmus hatást gyakorol a munkahelyi karrier alakulására és a jövedelemre. Ez alapján sikerült rámutatni, hogy a pszichológiai tőke mentén differenciálni lehet a gazdasági felsőfokú végzettségűeket. A korrelációs vizsgálatok alátámasztották, hogy az étellel való elégedettség, a munka és a magánélet egyensúlya, a munkateljesítmény pozitív szignifikáns kapcsolatban állt az összes vizsgált pszichológiai komponenssel, ami a pszichológiai tőke egyéni és társadalmi hasznosságát is megerősíti.

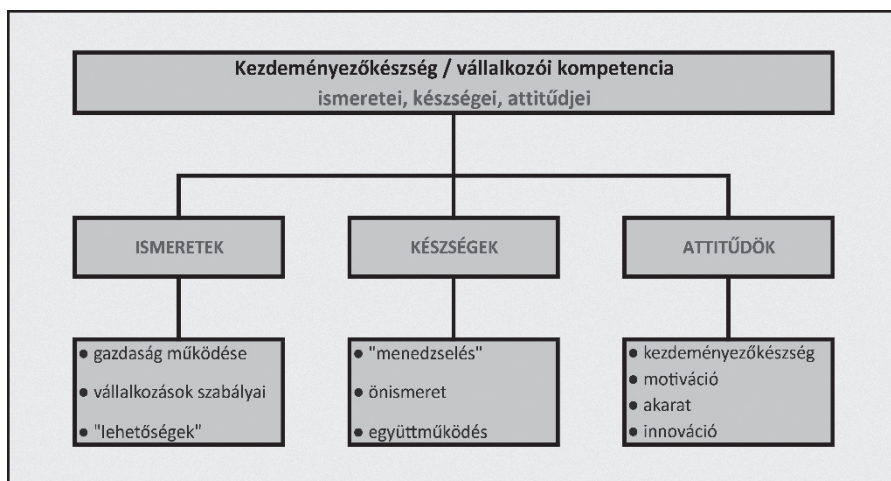
A pszichológiai tőkével foglalkozó legújabb kutatások a boldogsággazdaság tudományterülethez kapcsolhatóak. A közgazdaságtan önálló szegmensét jelenti a boldogsággazdaságtan, amely a pszichológiai, boldogságkutatási és közgazdasági elméleteket összekapcsolva vizsgálja a pszichológiai tőkét mint a humán tőke legfontosabb jellemzőjét (Heitlerné Lehoczky, 2018). Pryce-Jones (2010) 80 szakértői interjút elemezve alkotta meg a munkahelyi boldogság modelljét, amely 5 faktorból áll: bevonódás, meggyőzés, kultúra, elköteleződés, önbizalom. Ez az öt tényező együtt határozza meg a szervezeti boldogságot, amely a büszkeség, a munkahely és a vezetők iránti bizalom, valamint az elismerés részekből áll. Pryce-Jones olyan gyűjtőfogalomként, a mentális források összességéeként használja a pszichológiai tőkét, amelynek segítségével a munkahelyi nehézségek leküzdhetők, a munkateljesítmény javítható és a boldogságérzet is növelhető (Heitlerné Lehoczky, 2018). Achor (2015) *A boldogság mint versenylőny* című könyvében saját kutatási eredményeivel bizonyította be a pszichológiai tőke fontosságát az élet számos területén. Professzorként kutatásait 1600 harvardi egyetemi hallgatóval és a Fortune 500-ba tartozó több tucat vállalatnál végezte. Bebizonyította, hogy a boldogság a siker előtt jár, nem pedig annak eredménye: aki pozitív gondolkodásra programozza magát, az hatékonyabb, motiváltabb, kreatívabb és ellenállóbb lesz, ami a magasabb teljesítményben is megmutatkozik.

### A vállalkozói kompetencia

A vállalkozói kompetencia fogalmának értelmezése sokrétű. Helyenként csak egy szűken értelmezett jelenségre, az önálló vállalkozás indításához szükséges képességekre utal, az általánosabb megközelítésben azonban a vállalkozói készség ennél sokkal többet jelent: az Európai Unió (az OECD *Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: elméleti és fogalmi alapok* című projektje, a DeSeCo-projekt és az ASEM egész életen át tartó tanulási kezdeményezése) által megfogalmazott, egész életen át tartó tanuláshoz szükséges nyolc kulcskompetencia egyike. A kulcskompetenciákra (írás-olvasási készségek, többnyelvűség, matematikai, valamint a tudományokkal kapcsolatos készségek, digitális és technológiai jártasság, interperszonális készségek, aktív polgári szerepvállaláshoz

szükséges készségek, vállalkozói készség, kulturális tudatosság és kifejezőképesség) mindenkinek szüksége van ahhoz, hogy mind a magánéletében, mind a munkája során sikeres legyen. A kulcskompetenciák fejlesztése az iskola-rendszer egyik fő feladata, ezért a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia 2007-ben bekerült a magyar Nemzeti Alaptantervbe (NAT) is. Eszerint „a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia segíti az embert, hogy igyekezzék megismerni tágabb környezetét, és ismeretei birtokában képes legyen a kínálkozó lehetőségek megragadására. Ez tudást, kreativitást, újtásra való törekvést és kockázatvállalást jelent, valamint azt, hogy az egyén céljai érdekében terveket készít és valósít meg. Alapját képezi azoknak a speciális ismereteknek, készségeknek és magatartásformáknak, amelyekre a mindennapi életben, a társadalomban és a munkahelyen szükség van.” (Nemzeti Alaptanterv, 2012)

A vállalkozói kompetencia az egyénnek arra a képességére utal, hogy céljait pontosan meg tudja határozni és elképzeléseit meg is tudja valósítani. Nagyon fontos mindez a vállalkozóvá válás során, hiszen a tevékenységhez szükséges tudás megszerzésén túl a kockázatok felmérését, a feladatok szervezését, a hatékony kommunikációt is jelenti (Repisky, 2015). A vállalkozói kompetencia összetevői a vállalkozáshoz szükséges tudás, ismeretek, valamint személyes képességek, készségek és attitűdök, viselkedési formák (1. ábra).



1. ábra. Kezdeményezőképeség / vállalkozói kompetencia ismeretei, készségei, attitűdjei  
(forrás: Zachár, 2009. 52.)

A vállalkozói kompetencia meghatározásának egy másik megközelítése ezt a készséget a szakmai, módszertani, társas és személyes kompetenciák elemeire bontja (Junior Achievement Magyarország, 2017). Míg a szakmai kompetenciák a vállalkozások működtetéséhez szükséges tudásanyagot jelentik, addig a módszertani részhez a problémamegoldó képesség, a logikus gondolkodás, az ellenőrzőképesség tartozik. A társas kompetenciák közül a hatékony kommunikáció és prezentációs képesség, a személyes tényezők közül a pontosság, precizitás emelhető ki.

Látható, hogy bár a vállalkozói kompetencia többféleképpen értelmezhető, vannak közös elemek a sikeres vállalkozók személyiségének meghatározásában. Kiemelhető az eltökéltség, az optimizmus, a kockázatvállalási készség, a rendszerszemlélet és a rugalmasság. Vajon ezekkel a tulajdonságokkal születni kell, vagy mindenki számára megtanulhatók? A szakirodalomban található „középutas” véleményekkel értünk egyet,

miszerint vállalkozónak nem kell születni, ez a kompetencia tanulható, azonban nem lehet mindenkiből jó vállalkozó, hiszen bizonyos alapvető készségekkel már a munka elején, vagy akár korábban rendelkezni kell. A vállalkozóvá válás folyamatában ugyanakkor nagyon fontos a pozitív pszichológia egyéni erősségekkel kapcsolatos fogalomrendszere, melynek egyik központi gondolata, hogy az egyén tisztában legyen erősségeivel, és tudatosan fejleszteni tudja gyengeségeit (Fodor és Molnár, 2020).

A vállalkozói kompetenciát befolyásoló tényezőket áttekintve az attitűd szerepe tűnik kiemelkedő jelentőségűnek (S. Gubik és mtsai, 2018; Bogáth, 2012), mert a vállalkozói attitűd értelmi, érzelmi és viselkedési komponenseinek átalakításával az egész hozzáállás változása várható. Hazánk 2006-ban csatlakozott a St. Galleni Egyetem által koordinált nemzetközi kutatáshoz, amely a hallgatók vállalkozásindítási szándékát mérte fel (S. Gubik és Farkas, 2013). A kutatás megállapította, hogy a magyar hallgatók vállalkozási szándéka nem tér el jelentősen a nemzetközi átlagtól: a hallgatók az egyetem elvégzése után alkalmazottként akarnak dolgozni, és 5 év elteltével tervezik saját vállalkozás indítását. A további eredmények a család és a gazdasági képzés szerepét emelik ki a vállalkozói kompetenciát befolyásoló tényezők közül, hiszen a vállalkozó szülők gyermekei, illetve a gazdasági tanulmányokat folytató hallgatók esetében magasabb a vállalkozás indítására való hajlandóság (S. Gubik és Farkas, 2013). Jó példának tartjuk a hazai felsőoktatásban már megjelenő hallgatói vállalkozási ötletek üzleti kurzusok keretében történő kidolgozását és támogatását, mint például a Team Academy a Debreceni Egyetemen és a Budapesti Gazdasági Egyetemen, a Spin-off Klub a Budapesti Corvinus Egyetemen. Ezek a kurzusok már a tanulmányok során felhívják a figyelmet a vállalkozói készségek fontosságára, és segítik a résztvevőket a megfelelő attitűdök és képességek kialakításában.

*A vállalkozói kompetenciát befolyásoló tényezőket áttekintve az attitűd szerepe tűnik kiemelkedő jelentőségűnek*

*(S. Gubik és mtsai, 2018; Bogáth, 2012), mert a vállalkozói attitűd értelmi, érzelmi és viselkedési komponenseinek átalakításával az egész hozzáállás változása várható.*

*Hazánk 2006-ban csatlakozott a St. Galleni Egyetem által koordinált nemzetközi kutatáshoz, amely a hallgatók vállalkozásindítási szándékát mérte fel*

*(S. Gubik és Farkas, 2013). A kutatás megállapította, hogy a magyar hallgatók vállalkozási szándéka nem tér el jelentősen a nemzetközi átlagtól: a hallgatók az egyetem elvégzése után alkalmazottként akarnak dolgozni, és 5 év elteltével tervezik saját vállalkozás indítását.*

*A további eredmények a család és a gazdasági képzés szerepét emelik ki a vállalkozói kompetenciát befolyásoló tényezők közül, hiszen a vállalkozó szülők gyermekei, illetve a gazdasági tanulmányokat folytató hallgatók esetében magasabb a vállalkozás indítására való hajlandóság (S. Gubik és Farkas, 2013).*

## A pszichológiai tőke és a vállalkozói kompetencia összefüggései

Számos kutatás foglalkozott azokkal a tényezőkkel, amelyek sikeressé tesznek egy vállalkozást a sikertelenekkel szemben. A témánk szempontjából érdekes egyik eredmény szerint két tényezőcsoportot lehet beazonosítani a siker elérése vonatkozásában: a pszichológiai tőke és a társadalmi tőke szerepét, mert ezek segítségével birkózhatnak meg a vállalkozások az őket ért kihívásokkal (Albuquerque és mtsai, 2016). Baron (2016) kimutatta, hogy a sikeres vállalkozók inkább mutatnak magas szintű mentális és társadalmi kompetenciákat, a pszichológiai tőke elemei pedig általában a pozitív munkaattitűdökkel, a kiváló teljesítménnyel és a munkahelyi jóléttel kapcsolatosak (Chen és mtsai, 2017; Kim és mtsai, 2017; Luthans és mtsai, 2006), így fontosak mind az objektív, mind a szubjektív vállalkozási eredmények megvalósításához (Baluku és mtsai, 2016; Baron és mtsai, 2016).

A vállalkozói készség szempontjából az énhatékonyság lehet az az erő, amely arra készíti az egyéneket, hogy vállalják az üzleti vállalkozás megkezdésének és irányításának kockázatait (Bandura, 1997), mivel ez kapcsolódik az erőforrások mozgósításához szükséges képességekbe vetett bizalomhoz és a végrehajtás motivációjához (Stajkovic és Luthans, 1998). A magas énhatékonyság a kihívásokkal teli célok kitűzésével és a célkitűzések megtartásával kapcsolatos, ezért hasznos forrás a vállalkozói növekedés és teljesítmény szempontjából (Hmieleski és Corbett, 2008; Csikszentmihályi, 2018).

A pszichológiai tőke másik tényezője, az optimizmus szükséges ahhoz, hogy az egyének elfogadják az üzleti vállalkozás működtetésének kockázatait (Storey, 2011; Trevelyan, 2008). Az optimista magyarázó stílussal rendelkező személyek a pozitív történeteket internalizálják a jövőre nézve is, hiszen azok bekövetkezését belső és személyes okokkal magyarázzák, vagyis úgy érzik, kontrollálni tudják a bekövetkező eseményeket. A pozitív eredmények elvárása és a kontroll érzése nemcsak megkönnyíti a vállalkozás növekedésébe történő folyamatos befektetést, hanem ellenálló képességet vált ki (Stagman-Tyrer, 2014). Az optimizmus egy olyan kognitív erőforrás is, amely elősegíti a lehetőségek kiaknázását, a kreativitást és az innovációt (Storey, 2011; Hmieleski és Baron, 2009), és így kiváló vállalkozói teljesítményt eredményezhet (Chen és mtsai, 2017).

A remény az a felfogás, hogy valaki elérheti céljait, ami megkönnyíti az utak kialakítását és a kitartást a kívánt eredmény elérése érdekében, illetve bizalmat jelent saját hatóerőnkben, amely szükség esetén segít abban, hogy alternatív megoldásokat keressünk céljaink eléréséhez (Luthans és mtsai, 2006). A magasabb reményszinttel rendelkező vállalkozók nehézségekkel szembesülve képesek kiigazítani a stratégiákat, ezért fontos lehet az ellenállóképesség és a kitartás szempontjából (Luthans, 2012; Luthans és mtsai, 2008).

A reziliencia, a rugalmasság az a pszichológiai képesség, amelynek segítségével az egyén képes hatékonyan megbirkózni a nehéz élethelyzetek, azaz egy vállalkozás szempontjából a piaci viszonyok negatív és pozitív eseményeivel, valamint hogy képes legyen a kudarcokból felépülni, sőt akár sikert kovácsolni (Luthans, 2012). Ez az erőforrás különösen fontos a kockázatokkal, veszteségekkel, piaci versenyhelyzettel és a korlátozott erőforrásokkal kapcsolatos üzleti stressz kezelése szempontjából (Baron és mtsai, 2016).

A vállalkozói teljesítmény és a pszichológiai tőke összefüggéseinek feltárására Kelet-Afrikában néhány éve működő kis- és középvállalatok tulajdonosai és vezetői körében végeztek kutatást az említett tényezőket, valamint a társadalmi kapcsolatokat vizsgálva (Baluku és mtsai, 2016). A kutatás megállapította, hogy mind a pszichológiai tőke, mind a társadalmi tőke pozitívan kapcsolódik a vállalkozói teljesítményhez. A három tényező különböző hatásfokkkal rendelkezett egymáshoz képest: a pszichológiai tőkének a vállalkozói teljesítményre gyakorolt hatása nem volt szignifikáns a kapcsolati

tőke alacsony szintjén. A vizsgált hatás azonban szignifikáns volt a kapcsolati tőke átlagos szintjén, és még erősebb volt a kapcsolati tőke magas szintjén. Egy másik vizsgálat szintén a fejlődő országokban kutatta a pszichológiai tőke és a szociális kompetencia hatását a vállalkozók elégedettségére, jóllétére és elkötelezettségére (Baluku és mtsai, 2018). A 228 fiatal, önálló vállalkozó eredményei azt mutatták, hogy a pszichológiai tőke pozitív és szignifikáns kapcsolatban volt a vállalkozók elégedettségével, szubjektív jóllétével és a vállalkozói szerepvállalással.

Ezekből az eredményekből az a következtetés vonható le, hogy a vállalkozói siker nem csak a materiális forrásokból származik, hanem azokból a pszichológiai és társadalmi erőforrásokból is, amelyeket a vállalkozó hoz a vállalkozásba. Azoknak a vállalkozóknak, akiknek magas a pszichológiai tőkéje, valamint széleskörű társadalmi kapcsolataik vannak, pszichológiai erejük lehetővé teszi a rendelkezésre álló hálózatok felhasználását az erőforrások kiaknázására, szélesebb körű marketingtevékenység megkezdésére, valamint alternatív stratégiák kidolgozására, amelyek fontosak a hosszú távú üzleti fennmaradás szempontjából (Baluku és mtsai, 2018; Jafri, 2013).

Nemcsak a már működő vállalkozások, hanem a vállalkozási ismereteket még csak tanuló hallgatók körében is vizsgálták a vállalkozói kompetencia és a pszichológiai tőke összefüggéseit. Sebora és Tantiukoskula (2010) kutatásában amerikai menedzserhallgatók pszichológiai tőkájének elemeit vizsgálták. Az általuk felállított hipotézist sikerült bebizonyítaniuk, hiszen a pszichológiai tőke pozitívan befolyásolta a vállalkozás indításának szándékát. Olyan erős kapcsolatot találtak a két tényező között, amely alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a vállalkozási tananyag megreformálásával a pszichológiai tőkét is be kell építeni a vállalkozási ismeretek elemei közé.

Ugyanerre a megállapításra jutott Fenghua, Haibei és Le (2013) kínai egyetemista hallgatók körében folytatott vizsgálata is. A magasabb pszichológiai tőkével rendelkező hallgatók vállalkozásindítási hajlandósága és vállalkozói képessége is nagyobb volt társaikénál. A pszichológiai tőke egyes elemeit külön-külön is vizsgálva – a remény tényező kivételével – szignifikáns kapcsolat volt kimutatható a pszichológiai tőke tényezői, az egyetemi teljesítmény és a vállalkozási készségek között. Javaslataikban megfogalmazták, hogy nemcsak a menedzserhallgatóknak, hanem minden egyetemi hallgatónak szüksége lenne olyan kurzusokra, ahol a vállalkozásképzésen túl a pszichológiai tőke bővítésére is lenne lehetőség.

Ide kapcsolható még a Ghani, Ziae és Mobaraki (2013) által folytatott kutatás, amely szignifikáns különbséget mutatott ki a Teheráni Egyetem 103 vállalkozói szakos és 83 műszaki szakos egyetemi hallgatójának pszichológiai jellemzői között. Az énhatékonyság, remény, rugalmasság, optimizmus, valamint ezek együtteseként meghatározott pszichológiai tőke magasabb értéket mutatott a vállalkozási ismereteket tanuló hallgatóknál.

Mindezek alapján azt látjuk, hogy a felsőoktatásban részt vevő hallgatók, illetve felnőtt munkavállalók esetében van összefüggés a pszichológiai tőke és a vállalkozói kompetencia között, így különösen izgalmasnak tűnik az a kérdés, hogy vajon ugyanez az összefüggés megjelenik-e a középiskolások körében, illetve hogy a kapott eredmények alapján milyen beavatkozási pontokat lehet megfogalmazni a pszichológiai tőke fejlesztésére az iskolában.



## A középiskolás diákok pszichológiai tőkájének és vállalkozási kompetenciájának vizsgálata

### *Kutatási célok és hipotézisek*

Kutatásunk célja az volt, hogy felmérjük a középiskolás diákok pszichológiai tőkáját, vállalkozói kompetenciáját és pénzügyi ismereteit. Arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e kapcsolat a pszichológiai tőke egyes elemei és a diákok iskolai teljesítménye, valamint vállalkozói kompetenciája között. Elemeztük azt is, hogy vajon a különböző képzési területeken tanuló, illetve a különböző évfolyamra járó fiatalok pszichológiai tőkájének szintje és vállalkozói kompetenciája különbözik-e egymástól. Útelemzéssel igyekeztük meghatározni a pszichológiai tőke egyes elemeinek direkt és indirekt hatását a vállalkozói kompetenciára.

A kutatási kérdéseink alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1: A magasabb iskolai teljesítményű diákok pszichológiai tőkéje magasabb, a teljesítmény pozitív kapcsolatban van a pszichológiai tőkével.  
 H2: A magasabb iskolai teljesítményű diákok vállalkozói kompetenciája magasabb.  
 H3: A diákok által folytatott tanulmányok típusa (gazdasági középiskola, gimnázium, egyéb középiskola) befolyásolja a diákok pszichológiai tőkájének, vállalkozói kompetenciájának és pénzügyi ismereteinek nagyságát.  
 H4: A diákok pszichológiai tőkéje és vállalkozói kompetenciája évfolyamonként eltérő.  
 H5: A magasabb pszichológiai tőkével rendelkező diákok vállalkozói kompetenciája magasabb.

### *Módszerek*

Az adatfelvételt 2019. szeptember és 2020. március között végeztük Budapest, Sopron, Balassagyarmat és Jászárokszallás több középfokú oktatási intézményében. Mindegyik régióban gimnazisták, gazdasági középiskolások és egyéb középiskolások szerepeltek a kiválasztott mintában, mivel a pszichológiai tőke szintjét iskolatípusonként is vizsgáltuk. A mintavétel a 15–19 éves középiskolások körében véletlenszerűen történt, arra azonban figyeltünk, hogy a mintában közel azonos arányban szerepeljenek a különböző iskola-típusban tanulók, illetve a különböző évfolyamra járók. A vizsgálat megkezdése előtt a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének Kutatás-Értékelési Bizottságtól kértünk és kaptunk engedélyt a kutatásunk elvégzéséhez.

A megkérdezés módszere kérdőíves felmérés volt, amelyet papíralapon, illetve internetes felületen juttattunk el a diákokhoz.

Kérdőívünk több részből épült fel:

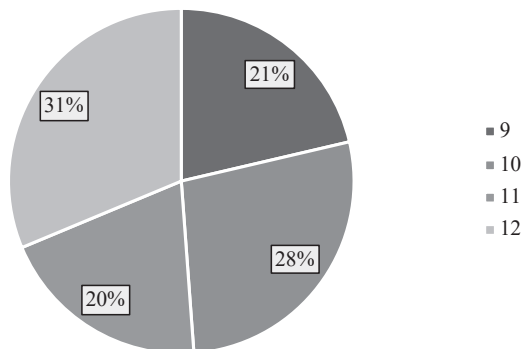
1. Alapadatok: demográfiai jellemzők.
2. Teljesítménnyel kapcsolatos kérdések (iskolai tantárgyak osztályzatai).
3. Általános Énhatékonysági Skála (*General Self-Efficacy Scale*, GSE): A Schwarzer és Jerusalem (1995) által kidolgozott 10 pozitív állítást tartalmazó négyfokú Likert-skála magyar változatát használtuk a tanulók énhatékonyságának mérésére (Kopp, Schwarzer és Jerusalem, 1993).
4. Életszemlélet Teszt (*Life Orientation Test*, LOT-R): Az optimizmust a Scheier, Carver és Bridges (1994) által átdolgozott teszt magyarra fordított változatával vizsgáltuk (Bérdi és Köteles, 2010). A diákoknak válaszaikat egy ötfokú Likert-skálán kellett jelölniük. A teszt 10 kérdéséből csak 3 pozitív és 3 negatív tételt értékeltünk.
5. Remény Skála (*Adult Hope Scale*, AHS): Snyder és munkatársai (1991) reményskálájának magyar változatát használtuk a diákok reményszintjének felmérésére (Martos,

Lakatos és Tóth-Vajna, 2014). A 12 tételt tartalmazó skálát a 4 töltelék item kizárása után két alskálára bontottuk: Személyes hatóerő alskálára (*Agency*) (2., 9., 10., 12. tétel) és Megoldási lehetőségek alskálára (*Pathways*) (1., 4., 6. és 8. tétel).

6. Rövid Reziliencia Skála (*Brief Resilience Scale*, BRS): A tanulók rezilienciáját a Smith és munkatársai (2008) által készített kérdőívvel vizsgáltuk. A kitöltőknek ötfokú Likert-skálán kellett jelölniük, hogy mennyire értenek egyet a 3 pozitív és a 3 negatív állítással (Szabó, 2019).
7. Vállalkozói kompetencia kérdőív: Az általunk használt, a Fiatal Vállalkozók Országos Szövetsége (FIVOSZ) által készített kompetencia-kérdőív<sup>1</sup> 21 itemből áll. A diákok vállalkozással kapcsolatos attitűdjét az alapján vizsgáltuk, hogy mennyire tudnak azonosulni a leírt állításokkal.
8. Pénzügyi ismeret teszt: A kutatásunk során használt, pénzügyi ismereteket mérő kérdőív alapjául az Econventio pénzügyi felmérője<sup>2</sup> szolgált, amelyet az Econventio Kerekasztal Közhasznú Egyesület és a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kara készített. Pénzügyi kérdőívünk 18 iteme 5 attitűd típusú és 13 tudásalapú tételből állt.

### A kutatás leírása

A középiskolai diákokat felmérő kutatásban összesen 342 diák vett részt. A nemek szerinti megoszlás tekintetében a lányok kicsit nagyobb súllyal szerepeltek a mintában, mint a fiúk, összesen 203 lány és 139 fiú került a mintába. A felmérésben a kilencediktől a tizenkettedik osztályig valamennyi évfolyam tanulója részt vett. Az életkorok megoszlása is ennek megfelelően alakult, a legfiatalabb 15 éves, a legidősebb 20 éves volt (2. ábra).



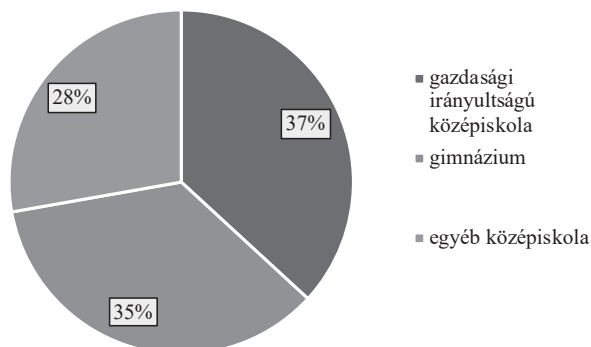
2. ábra. Az évfolyamok megoszlása a mintában

Három különböző képzési területű középiskolában töltötték ki a kérdőívet: gazdasági irányultságú középiskolák, gimnáziumok és egyéb középiskolák szerepeltek a mintában. A középiskolák típusai nagyjából egyharmad-egyharmad arányban képviseltették magukat a kutatásban, a pontos arányokat a 3. ábra mutatja.

1 <http://www.vallalkozzitthon.hu/vallalkozoi-kompetencia-teszt>

2 <http://teszt.econventio.hu>





3. ábra. A középiskola típusa szerinti megoszlás a mintában

A kérdőívek által kapott eredményeket az elemzések előtt a könnyebb összehasonlítás és érthetőség végett normáltuk, hogy valamennyi elméleti minimuma 0, elméleti maximuma pedig 100 legyen. A kérdőívek leíró statisztikáit az 1. táblázat tartalmazza, melyben feltüntettük a skálák megbízhatóságát mérni hivatott Cronbach alfa értéket is. Egy kivételével valamennyi skála esetében kielégítő a Cronbach alfa értéke, egyedül az LOT-R (Optimizmus) skála esetében hagy némi kívánnivalót a 0,523-es eredmény.

1. táblázat. A skálák leíró statisztikái

	Minta	Min	Max	Átlag	Szórás	Cronbach alfa
GSE (Érhatékonyság)	342	30,00	100,00	70,16	15,43	0,813
LOT-R (Optimizmus)	342	8,33	100,00	57,85	15,85	0,523
AHS-P (Remény, megoldások)	342	17,86	100,00	68,15	17,82	0,746
AHS-A (Remény, hajtóerő)	341	12,50	100,00	66,54	16,45	0,772
BRS (Rugalmasság)	341	8,33	100,00	52,36	19,51	0,848
Vállalkozói Kompetencia Teszt	342	19,05	100,00	63,92	14,73	0,856
Pénzügyi ismeretek	342	1,00	13,00	6,85	2,435	NA

### Eredmények

Első állításunk igazolására meg kellett vizsgálnunk, hogy kimutatható-e pozitív kapcsolat a diákok iskolai teljesítménye és pszichológiai tőkéje között. Ezért az öt tantárgy (magyar nyelv, irodalom, matematika, történelem, idegen nyelv) érdemjegyei alapján létrehoztunk egy tantárgy főátlagot, mely valamennyi tantárgyból szerzett érdemjegy egyszerű számtani átlaga.

Az érdemjegyek átlaga és a pszichológiai tőke között szignifikáns pozitív kapcsolat mutatható ki ( $r = 0,326$ ;  $p = 0,019$ ), azaz minél magasabb pszichológiai tőkével rendelkezik az egyén, annál jobb teljesítményt nyújt a tantárgyaktól.

Ezután kategorizáltuk a felmérésben részt vevőket aszerint, hogy milyen átlagot értek el az öt tantárgyból. A kategóriák határait az egész jegyeknél húztuk meg:

- gyengén tanuló 3,00 alatt,
- közepesen tanuló 3,01–4,00,
- jól tanuló 4,01–5,00.

A kategorizálás alapján létrejött csoportok megoszlását a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. Az öt tantárgyból (magyar nyelv, irodalom, matematika, történelem, idegen nyelv) szerzett érdemjegyek átlagai alapján létrehozott csoportok leíró statisztikái

Csoport	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
gyengén tanuló	88	1,40	3,00	2,615	0,326
közepesen tanuló	179	3,20	4,00	3,589	0,308
jól tanuló	75	4,20	5,00	4,461	0,221
<b>Együtt</b>	<b>342</b>	<b>1,40</b>	<b>5,00</b>	<b>3,530</b>	<b>0,704</b>

Elsőként a változók normalitását vizsgáltuk meg: azokban az esetekben, ahol nem tudtuk feltételezni a normalitást, Kruskal-Wallis próbával és a hozzátartozó Dunn-féle posthoc teszttel ellenőriztük az átlagok eltérését, míg azon esetekben, ahol feltételezhető volt az átlagok normalitása, varianciaanalízissel és Bonferroni-korrekciónal ellátott posthoc teszttel vizsgáltuk meg az átlagok eltérését (3. táblázat).

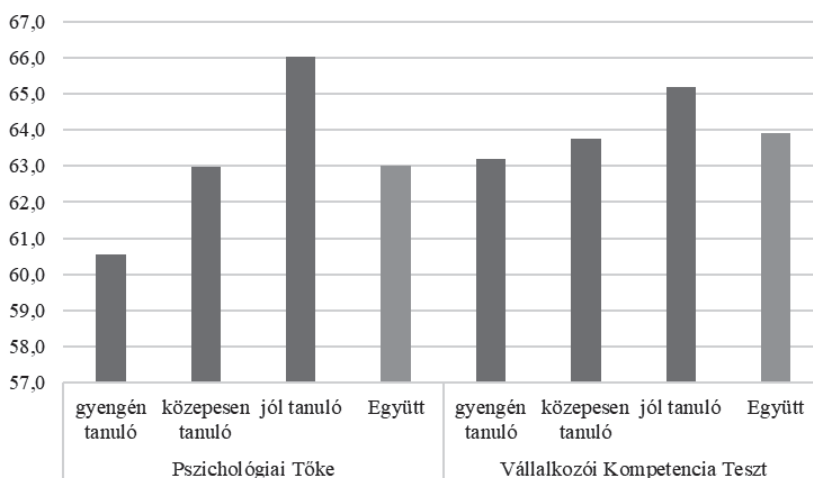
3. táblázat. A pszichológiai tőke és vállalkozói kompetencia skálák átlagai a tanulmányi eredmény alapján létrejött csoportok mentén.

Skála	Csoport	N	Átlag	Szórás	St. Hiba	ANOVA
						(F, szf1, szf2, Szig)
<b>Pszichológiai Tőke</b>	gyengén tanuló	88	60,54	13,41	1,43	4,174
	közepesen tanuló	179	62,98	11,61	0,87	2
	jól tanuló	75	66,02	11,48	1,33	339
	Együtt	342	63,02	12,18	0,66	0,016
<b>Vállalkozói Kompetencia</b>	gyengén tanuló	88	63,21	16,49	1,76	0,395
	közepesen tanuló	179	63,74	14,19	1,06	2
	jól tanuló	75	65,19	13,91	1,61	339
	Együtt	342	63,92	14,73	0,80	0,674

A pszichológiai tőke esetében látható (3. táblázat és a 4. ábra), hogy a gyengén tanuló csoportban a legalacsonyabb az átlag, a közepesen tanulóban magasabb, végül a jól tanuló csoportban a legmagasabb a pszichológiai tőke átlaga. A posthoc tesztek alapján elmondható, hogy szignifikáns eltérés a gyengén tanuló és a jól a tanuló csoport között van, a közepesen tanuló nem különbözik szignifikánsan a másik kettőtől (3. táblázat). Az eredmények alapján az első hipotézist elfogadtuk: az iskolai teljesítmény és a pszichológiai tőke nagysága között pozitív irányú kapcsolat mutatható ki.

A következő állításunk szerint a magasabb iskolai teljesítményű diákok vállalkozói kompetenciája is magasabb. Elsőként megvizsgáltuk az öt tárgy átlagából számított teljesítmény és a vállalkozói kompetencia közötti korrelációs kapcsolatot, mely szerint nem

mutatható ki szignifikáns összefüggés a két mutató között ( $r = -0,013$ ;  $p = 0,806$ ). A tanulói csoportok összehasonlításából is az látszik, hogy a magasabb teljesítményű diákoknak ugyan valamivel magasabb a vállalkozói kompetenciája, a posthoc tesztek azonban nem mutattak szignifikáns eltérést (3. táblázat és 4. ábra), azaz a jó iskolai teljesítmény nem feltétlenül jár együtt a magasabb vállalkozói kompetenciával. Ez fontos eredmény abból a szempontból, hogy rámutat a tanulmányi teljesítmény és a vállalkozói kompetencia különbözőségeire, illetve arra, hogy a jó tanulmányi teljesítmény önmagában nem elegendő a jó vállalkozói készségekhez.



4. ábra. A pszichológiai tőke és vállalkozói kompetencia skálák átlagának eltérése a csoportokban

Harmadik hipotézisünk igazolásához megvizsgáltuk, hogy a három iskolatípus diákjai között van-e eltérés a pszichológiai tőke, a vállalkozói kompetencia, illetve a pénzügyi ismeretek tekintetében (4. táblázat).

4. táblázat. A skálák összehasonlító statisztikái iskolatípus mentén

	Levene-próba		ANOVA		Welch-próba	
	F	Szig.	F	Szig.	F	Szig.
GSE (Énhatékonyság)	1,042	0,354	0,742	0,477	0,800	0,451
LOT-R (Optimizmus)	2,481	0,085	0,030	0,970	0,030	0,970
AHS-P (Remény, megoldások)	13,858	<0,001	8,752	<0,001	6,308	0,002
AHS-A (Remény, hajtóerő)	10,582	<0,001	7,237	0,001	5,504	0,005
BRS (Rugalmasság)	0,431	0,651	0,095	0,909	0,092	0,912
Vállalkozói Kompetencia	0,085	0,918	3,455	0,033	3,239	0,041
Pénzügyi ismeretek	0,055	0,947	6,160	0,002	6,317	0,002

Iskolatípusonként szignifikáns eltérést az AHS Remény, megoldások, az AHS Remény, hajtóerő skálák és a Vállalkozói Kompetencia, illetve a Pénzügyi ismeretek esetében találtunk (4. táblázat). Az AHS (Remény) skálák esetében a gazdasági irányultságú középiskolák, illetve a gimnáziumok tanulói magasabb átlaggal bírnak, mint az egyéb

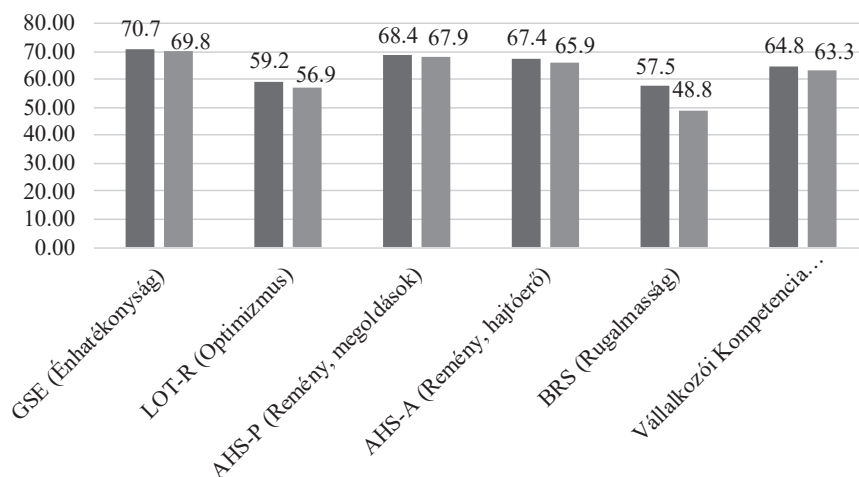
középiskolák tanulói (5. táblázat). A másik két esetben pedig akár még rangsort is felfedezhetünk, hiszen a Vállalkozói Kompetencia és a Pénzügyi ismeret esetében legnagyobb pontszámmal a gazdasági irányultságú középiskolák diákjai rendelkeznek, majd őket követik sorrendben a gimnáziumok, illetve az egyéb középiskolák diákjai (5. táblázat).

5. táblázat. A skálák átlagainak alakulása iskolatípusonként

Skála	Iskola típusa	Minta	Átlag	Szórás
GSE (Én-hatékonyság)	gazdasági irányultságú középiskola	126	69,58	16,20
	gimnázium	121	71,52	14,06
	egyéb középiskola	95	69,19	16,07
	Együtt	342	70,16	15,43
LOT-R (Opti-mizmus)	gazdasági irányultságú középiskola	126	57,74	16,41
	gimnázium	121	58,14	16,69
	egyéb középiskola	95	57,63	14,07
	Együtt	342	57,85	15,86
AHS-P (Remény, megoldások)	gazdasági irányultságú középiskola	126	70,30	14,59
	gimnázium	121	70,90	15,84
	egyéb középiskola	95	61,81	22,18
	Együtt	342	68,15	17,82
AHS-A (Remény, hajtóerő)	gazdasági irányultságú középiskola	125	67,79	13,88
	gimnázium	121	69,38	14,92
	egyéb középiskola	95	61,30	20,02
	Együtt	341	66,54	16,45
BRS (Rugalmas-ság)	gazdasági irányultságú középiskola	125	52,93	20,42
	gimnázium	121	51,86	19,25
	egyéb középiskola	95	52,24	18,79
	Együtt	341	52,36	19,51
Vállalkozói Kompetencia	gazdasági irányultságú középiskola	126	65,90	14,30
	gimnázium	121	64,36	14,25
	egyéb középiskola	95	60,74	15,50
	Együtt	342	63,92	14,73
Pénzügyi ismeretek	gazdasági irányultságú középiskola	126	7,22	2,33
	gimnázium	121	7,02	2,50
	egyéb középiskola	95	6,13	2,37
	Együtt	342	6,85	2,44

Az eredmények alapján a 3. hipotézist elfogadjuk: különbség van a diákok pszichológiai tőkájének, vállalkozói kompetenciájának és pénzügyi ismereteinek tekintetében az iskolatípusok mentén.

Érdekesként a mintát nemek szerint is elemeztük: egyedül a reziliencia, rugalmasság tekintetében, azaz a BRS skála esetében találtunk szignifikáns eltérést, ahol a fiúk átlagértéke szignifikánsan meghaladja a lányok átlagértékét (5. ábra).



5. ábra. A skálák átlagainak alakulása nemek szerint

A következő hipotézisünk szerint a diákok pszichológiai tőkéje és vállalkozói kompetenciája évfolyamonként eltérő. Az átlagok összehasonlítását megelőzte egy évfolyamonként, skálánként elvégzett normalitás-teszt, melynek eredményei alapján vagy varianciaanalízissel (ANOVA), vagy Kruskal–Wallis-próbával teszteltük az egyes évfolyamok átlagainak egyezőségét és eltérését. Az évfolyamonkénti átlagpontszámok (6. táblázat) az AHS-A (Remény, hajtóerő), a vállalkozói kompetencia és a pénzügyi ismeretek esetében volt szignifikáns. Az AHS-A (Remény, hajtóerő) skála a 9., 11. és 12. évfolyam esetében nem tér el szignifikánsan, azonban a 10. évfolyamosok esetében jelentősen alacsonyabb, mint a másik három évfolyamnál. A vállalkozói kompetencia terén a kilencedikesek és a tizedikesek lemaradása szignifikáns a 11. és 12. évfolyamba járóktól. A pénzügyi ismeretek esetében is hasonló tendenciát fedezhetünk fel, ám ott nem két, hanem három részre oszlik a négy évfolyam: a kilencedikesek, a 10. és 11. évfolyamba járók, valamint a tizenkettedikesek pénzügyi ismereteinek átlagai az évfolyammal egyre magasabbak és magasabbak (6. táblázat). A 10. osztályba járók több területen alacsonyabb értékeket mutatnak a diáktársaiknál, ezért érdemes erre az évfolyamra különös figyelmet fordítani a tervezett beavatkozások és fejlesztőprogramok során.

6. táblázat. A skálák átlagos pontértékei évfolyamonként

Osztály	GSE (Énhaté- konyság)	LOT-R (Opti- mizmus)	AHS-P (Remény, megoldások)	AHS-A (Remény, hajtóerő)	BRS (Rugal- masság)	Vállal-kozói Kom-petencia Teszt	Pénzügyi ismeretek
9	67,81	59,76	70,21	69,00	53,65	61,92	6,04
10	71,17	55,94	63,41	61,47	50,18	61,13	6,89
11	69,31	57,17	68,43	66,99	53,06	67,03	6,71
12	71,40	58,64	70,73	69,06	52,96	65,75	7,45
<b>Együtt</b>	<b>70,16</b>	<b>57,85</b>	<b>68,15</b>	<b>66,54</b>	<b>52,36</b>	<b>63,92</b>	<b>6,85</b>

A negyedik hipotézist így részben tudtuk csak elfogadni: bár sok esetben van különbség az évfolyamok között, nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy az idősebb diákok magasabb pszichológiai tőkével és vállalkozói kompetenciával rendelkeznek. Különösen érdekesek a 10. évfolyamosok alacsony értékei szinte minden területen.

Utolsó hipotézisünk szerint a magasabb pszichológiai tőkével rendelkező diákok vállalkozói kompetenciája is magasabb. A pszichológiai tőke és a vállalkozói kompetencia közötti korreláció értéke  $r = 0,524$  ( $p < 0,01$ ), ami közepes korrelációt és jelentős kapcsolatot jelent, vagyis a hipotézisünk igaznak bizonyult. További elemzés céljából a pszichológiai tőke egyes összetevőit jellemző skálák átlagai és szórásai alapján létrehoztunk három kategóriát: alacsony, átlagos és magas eredményű tanulók csoportját. Vizsgálataink alapján csak az alacsony és a magas kategóriába tartozók képeztek, az előbbibe az átlag - 1 szórás alattiak, az utóbbiba pedig az átlag + 1 szórás felettiak kerültek – a kategóriák határoló pontjait a 7. táblázat tartalmazza.

7. táblázat. A skálák alacsony illetve magas kategóriáinak határai

Skála	Átlag - 1 szórás	Átlag	Átlag + 1 szórás
GSE (Énhatékonyság)	54,725	70,156	85,586
LOT-R (Optimizmus)	41,991	57,846	73,701
AHS-P (Remény, megoldások)	50,327	68,150	85,972
AHS-A (Remény, hajtóerő)	50,089	66,543	82,996
BRS (Rugalmasság)	32,849	52,358	71,867
Pszichológiai Tőke	50,833	63,016	75,199

A létrejött két csoportot, vagyis az alacsony és magas pszichológiai tőkével leírható tanulókat összehasonlítottuk a pénzügyi ismeretek, illetve a vállalkozói kompetencia tekintetében. Az összehasonlítást megelőzte egy változónként, illetve csoportonként elvégzett normalitás-teszt. A pénzügyi ismeretek esetében szignifikáns eltérést egy skálánál, az AHS-P, azaz a Remény skála Megoldások alskálájában találtunk, ahol a magasabb értékkel bíró diákok mediánja a pénzügyi ismeretek terén két ponttal több, mint az alacsony reményszinttel jellemezhető diákoké. A vállalkozói kompetencia esetében viszont minden pszichológiai tőkéhez kapcsolódó szempontból eltér az alacsony és magas szintű diákok eredménye: a pszichológiai tőke valamennyi összetevője esetében a magas értékkel bíró diákok rendelkeznek magasabb vállalkozói kompetenciával (8. táblázat).

8. táblázat. A Vállalkozói Kompetencia skála középértékeinek összehasonlító teszteredményei az alacsony és magas teljesítményű csoportok esetén (\* Minden esetben csak a Levene-teszt eredménye alapján releváns t-próba eredményét tüntettük fel.)

Skála	Teljesítmény	Minta	Átlag	Medián	Levene F / Szig.	t* / Szig.	MW-U / Szig.
GSE (Énhatékonyság)	Alacsony	59	55,13	55,95	2,841	-6,269	887,5
	Magas	69	71,14	72,62	0,094	<0,001	<0,001
LOT-R (Optimizmus)	Alacsony	55	55,67	55,95	0,898	-4,652	767,5
	Magas	54	68,98	71,43	0,346	<0,001	<0,001
AHS-P (Remény, megoldások)	Alacsony	60	55,16	53,57	0,725	-4,372	616,5
	Magas	43	67,94	66,67	0,397	<0,001	<0,001
AHS-A (Remény, hajtóerő)	Alacsony	61	53,57	53,57	0,082	-6,901	531,5
	Magas	54	71,14	72,62	0,775	<0,001	<0,001
BRS (Rugalmasság)	Alacsony	45	52,35	50,00	4,263	-5,286	486,5
	Magas	46	69,64	65,48	0,042	<0,001	<0,001
Pszichológiai Tőke	Alacsony	60	51,21	50,00	3,176	-10,025	341,5
	Magas	58	75,23	77,38	0,077	<0,001	<0,001

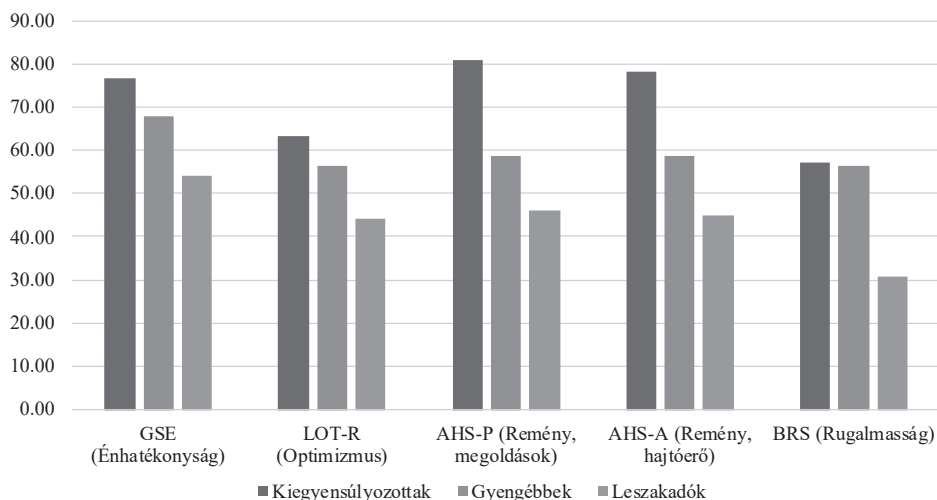
A fentiek alapján ezt a hipotézist elfogadtuk: kijelenthetjük, hogy a magasabb pszichológiai tőkével rendelkező diákok vállalkozói kompetenciája is magasabb. Ez különösen fontos információ a tervezett beavatkozások szempontjából, hiszen látható, hogy az iskolai teljesítménnyel ellentétben, ami nem állt szignifikáns kapcsolatban a vállalkozói kompetenciával, a pszichológiai tőke összetevőinek esetében jelentős összefüggéseket találtunk a vállalkozói készségekkel kapcsolatban. A pszichológiai tőke növelésére irányuló fejlesztések tehát feltehetően a vállalkozói kompetencia növekedését is elősegítik.

Kutatásunk következő lépéseként a minta elemeiből igyekeztünk olyan homogén csoportokat képezni, ahol az egy csoportba tartozók minden változó mentén közel vannak egymáshoz, és minden más csoporttól távol esnek. A pszichológiai tőke elemeit mérő skálák (Énhatékonyság, Optimizmus, Remény, megoldások, Remény, hajtóerő, Reziliencia) mentén hierarchikus klaszteranalízis segítségével létrehoztunk három csoportot, melyek az összes skála szerint ugyanabba a nagyságrendi sorba rendezhetők. Ezért a három klaszter elnevezése is tükrözi a sorrendet: kiegyensúlyozottak (178 fő), gyengébbek (104 fő), és leszakadók (58 fő). Látható, hogy a három klaszter a pszichológiai tőke minden elemében eltér egymástól (9. táblázat és 6. ábra). Ez az eredmény egyrészt rámutat a négy összetevő együttjárására, másrészt pedig rávilágít arra, hogy milyen jelentős különbsége vannak a diákok közt a pszichológiai tőke szempontjából.



9. táblázat. Klaszterközéppontok a klaszterképző ismérvek mentén

Klaszter	Elem- szám	GSE (Énhaté- konyság)	LOT-R (Opti- mizmus)	AHS-P (Remény, megoldások)	AHS-A (Remény, hajtóerő)	BRS (Rugal- masság)
Kiegyensúlyozottak	178	76,74	63,23	80,86	78,09	57,16
Gyengébbek	104	67,79	56,37	58,62	58,79	56,33
Leszakadók	58	53,97	44,04	46,18	44,83	30,89



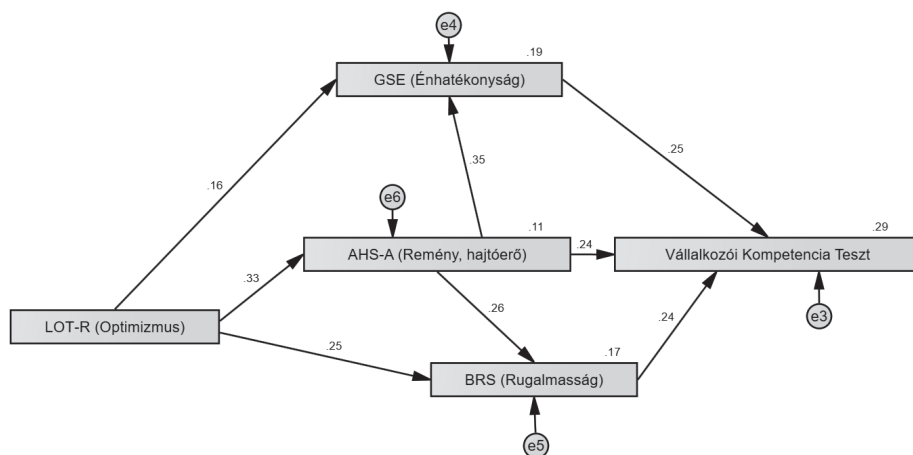
6. ábra. Klaszterközéppontok alakulása a klaszterképző ismérvek mentén

A klasztereket a vállalkozói kompetencia, pénzügyi ismeretek és iskolai teljesítmény alapján vizsgálva szignifikáns eltérést találtunk a vállalkozói kompetencia, a történelem és a magyar nyelv tantárgy iskolai teljesítményénél mindhárom klaszter között (10. táblázat). Ez azt jelenti, hogy a pszichológiai tőke jellemzői alapján kialakított csoportok jelentősen különböznek egymástól, így a pszichológiai tőke növekedésével együtt jár a vállalkozói kompetencia, a pénzügyi ismeretek és az iskolai eredményesség növekedése is. A pszichológiai tőke tehát egy olyan központi jellemzőnek tűnik, amely az eredményességet és a teljesítményt több szempontból is jelentősen befolyásolja, így az ennek fejlesztésére irányuló intervenció különösen indokolt lehet.

10. táblázat. Klaszterközéppontok a vállalkozói kompetencia, a pénzügyi ismeretek és az iskolai teljesítmény alapján

Klaszter	Elem- szám	Vállalkozói kompetencia	Pénzügyi ismeretek	Iskolai teljesítmény	Törté- nelem	Magyar nyelv
Kiegyensúlyozottak	178	70	6,97	3,61	3,51	3,56
Gyengébbek	104	60	6,91	3,48	3,25	3,32
Leszakadók	58	52	6,48	3,44	3,16	3,18

Kutatásunk utolsó lépéseként strukturális egyenlet modellel (SEM) megkíséreltük feltérképezni, hogy az általunk vizsgált pszichológiai tőkét jelentő dimenziók milyen hatást gyakorolnak a vállalkozói kompetenciára. Az AHS-P (Remény, megoldások) kivételével valamennyi skála szignifikáns helyet kapott a modellben. A modell illesztési statisztikai kielégítőek (NFI = 0,906; RFI = 0,701; IFI = 0,966; TLI = 0,737; CFI = 0,965; RMSEA = 0,122), a végső eredményváltozó (Vállalkozói Kompetencia) megmagyarázottsága 29% (7. ábra).



7. ábra. A Vállalkozói Kompetenciát befolyásoló tényezők SEM modellje

Az egyes változók közötti direkt kapcsolatok közül kiemelendő az Optimizmus (LOT-R) hatása a Remény, hajtóerőre (AHS-A), valamint a Remény, hajtóerőnek (AHS-A) az Énhatékonyságra (GSE) gyakorolt hatása, melyek a legerősebbek a modellben. A leggyengébb kapcsolat az optimizmus és az énhatékonyság között van, ám ne feledjük, hogy ez is szignifikáns. A többi kapcsolat hasonló erősségű (7. ábra és a 11. táblázat).

11. táblázat. A Vállalkozói Kompetenciát befolyásoló tényezők SEM modellben szereplő kapcsolatok tesztstatisztikái

Kapcsolat	St. Regresz-sziós súly	Próba-függvény értéke	Szig.
LOT-R (Optimizmus)--->AHS-A (Remény, hajtóerő)	0,330	6,452	<0,001
AHS-A (Remény, hajtóerő)--->GSE (Énhatékonyság)	0,353	6,813	<0,001
AHS-A (Remény, hajtóerő)--->BRS (Rugalmasság)	0,262	5,001	<0,001
LOT-R (Optimizmus)--->BRS (Rugalmasság)	0,248	4,749	<0,001
LOT-R (Optimizmus)--->GSE (Énhatékonyság)	0,157	3,024	0,002
AHS-A (Remény, hajtóerő)--->Vállalkozói Kompetencia Teszt	0,244	4,641	<0,001
GSE (Énhatékonyság)--->Vállalkozói Kompetencia Teszt	0,247	4,925	<0,001
BRS (Rugalmasság)--->Vállalkozói Kompetencia Teszt	0,238	4,877	<0,001

Megvizsgálva a direkt és indirekt kapcsolatok erősségét látható, hogy bár az optimizmusnak nincs közvetlen hatása a vállalkozói kompetenciára, mégis nagyon fontos szerepet játszik, hiszen több változón keresztül is gyakorol indirekt hatást a végső célváltozóra, melynek erőssége nagyságrendileg megegyezik a célváltozóra gyakorolt direkt hatásokkal (12. táblázat). Ez a jövőben tervezett intervenciók szempontjából fontos információ, hiszen látható, hogy a pszichológiai tőke különböző elemeire irányuló fejlesztés milyen várható eredményeket jelent.

12. táblázat. A Vállalkozói Kompetenciát befolyásoló tényezők SEM modellben szereplő direkt és indirekt (zárójelben) kapcsolatainak relatív erőssége

	LOT-R (Optimizmus)	AHS-A (Remény, hajtóerő)	BRS (Rugalmasság)	GSE (Énhatékonyság)
AHS-A (Remény, hajtóerő)	0,330 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
BRS (Rugalmasság)	0,248 (0,086)	0,262 (0)	0 (0)	0 (0)
GSE (Énhatékonyság)	0,157 (0,117)	0,353 (0)	0 (0)	0 (0)
Vállalkozói Kompetencia Teszt	0 (0,228)	0,244 (0,149)	0,238 (0)	0,247 (0)

### Összefoglalás

Írásunk célja az volt, hogy bemutassuk a pszichológiai tőke és a vállalkozói kompetencia közti kapcsolatot. Az elméleti áttekintésben bemutatott kutatási eredményeket saját vizsgálataink is megerősítették, hiszen a pszichológiai tőke, az iskolai teljesítmény és a vállalkozói kompetencia között pozitív irányú kapcsolatot mutattunk ki. Emellett rávilágítottunk arra, hogy a diákok által folytatott tanulmányok típusa és évfolyama befolyásolja a fiatalok pszichológiai tőkéjének és vállalkozói kompetenciájának nagyságát, illetve klaszterelemzéssel sikerült beazonosítanunk három különböző csoportot, amelyek a pszichológiai tőke minden elemében különböztek egymástól. A SEM modell alapján meghatároztuk, hogy a vállalkozói kompetencia közvetlenül az énhatékonyságból, a rugalmasságból és a remény-hajtóerő kettőséből táplálkozik, illetve hogy az optimizmus az előbb említett három dimenziót szignifikánsan közvetlenül erősítve fejti ki indirekt hatását a vállalkozói kompetenciára.

*Az énhatékonyság, az optimizmus, a remény és a rugalmasság beépítése a vállalkozási ismeretek tananyagába nemcsak a diákok pszichológiai tőkéjének szintjét növelheti, hanem ezáltal a vállalkozói kompetenciájuk is gyarapodni fog. A pszichológiai tőke nagysága állapot-jellegű, ezért szükséges folyamatos fejlesztése. A közoktatás egyik fontos feladatának tartjuk, hogy a pozitív oktatás segítségével megtanítsuk a diákokat személyes kompetenciáik gyarapítására, a kutatási eredményünk alapján pedig magabiztosan állíthatjuk, hogy ebben a folyamatban érdemes a vállalkozói kompetenciákra és a pszichológiai tőke elemeire építeni.*

Az énhatékonyság, az optimizmus, a remény és a rugalmasság beépítése a vállalkozási ismeretek tananyagába nemcsak a diákok pszichológiai tőkéjének szintjét növelheti, hanem ezáltal a vállalkozói kompetenciájuk is gyarapodni fog. A közoktatás egyik fontos feladatának tartjuk, hogy a pozitív oktatás segítségével megtanítsuk a diákokat személyes kompetenciáik gyarapítására, a kutatási eredményünk alapján pedig magabiztosan állíthatjuk, hogy ebben a folyamatban érdemes a vállalkozói kompetenciákra és a pszichológiai tőke elemekre építeni. A tananyagtartalom kialakításánál figyelembe kell venni a képzési terület jellegét és az évfolyam típusát, a gazdasági életből vett konkrét gyakorlati feladatok megoldásával, illetve különböző vállalatok tevékenységébe történő bekapcsolódással pedig az elméleti tudást át lehet ültetni a gyakorlatba is. A pszichológiai tőke és a vállalkozói kompetencia magasabb szintjével rendelkező munkavállalók sikeresebbek lesznek, akár vállalkozóként, akár alkalmazottként kezelik el jövőjüket.

**Hornyák Andrea**

BGSZC Budai Technikum

**Fodor Szilvia**

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

## Irodalom

- Achor, S. (2015). *A boldogság mint versenyelőny*. Budapest: HVG Kiadó Zrt.
- Albuquerque, A. F., Filho, E. E., Nagano, M. S. & Junior, L. A. P. (2016). A change in the importance of mortality factors throughout the life cycle stages of small businesses. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 6(1), 8. DOI: 10.1186/s40497-016-0051-1
- Avey, J. B., Luthans, F. & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677–693. DOI: 10.1002/hrm.20294
- Baluku, M. M., Kikooma, J. F. & Kibanja, G. M. (2016). Psychological capital and the startup capital – Entrepreneurial success relationship. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 28(1), 27–54. DOI: 10.1080/08276331.2015.1132512
- Baluku, M. M., Kikooma, J. F., Bantu, E. & Otto, K. (2018). Psychological capital and entrepreneurial outcomes: the moderating role of social competences of owners of microenterprises in East Africa. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 8(26). DOI: 10.1186/s40497-018-0113-7
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. *Choice Reviews Online*, 35. Worth Publishers. DOI: 10.5860/choice.35-1826
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In Adair, J. G., Belanger, D. & Dion, K. L., *Advances in Psychological Science, Vol. 1: Personal, Social and Cultural Aspects*. Hove, UK: Psychology Press. 51–71.
- Baron, R. A., Franklin, R. J. & Hmieleski, K. M. (2016). Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital. *Journal of Management*, 42(3), 742–768. DOI: 10.1177/0149206313495411
- Bérdi Márk & Kóteles Ferenc (2010): Az optimizmus mérése: az Életszemlélet Teszt átdolgozott változatának (LOT-R) pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65, 273–294.
- Bogáth Ágnes (2012). A vállalkozói attitűd szerepe a vállalkozásfejlesztésben In Nagy Imre Zoltán (szerk.), *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században. II.* Budapest: Óbudai Egyetem. 201–218.
- Chen, S., Joardar, A. & Wu, S. (2017). Emerging differently: An examination of entrepreneurial optimism in emerging economies. *International Journal of Business and Emerging Markets*, 9(4), 354. DOI: 10.1504/ijbem.2017.087818
- Csikszentmihályi Mihály (2018). *A jó üzlet*. Budapest: Libri Kiadó.
- Dweck, C. (2015). *Szemléletváltás: a siker új pszichológiája*. Budapest: HVG Kiadó Zrt.
- Fenghua, X., Haibei, L. & Le, Q. (2013). Research on the Relation between College Students' Psychological Capital, Entrepreneurial Intention and Entrepreneurial Ability – Based on the empirical analysis of the Chinese college students. *Journal of Convergence Information Technology*, 8(11), 229–237. DOI: 10.4156/jcit.vol8.issue11.26

- Fodor Szilvia & Molnár Adrienn (2020). Karaktererősítések az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4–5), 20–39. DOI: 10.14232/iskkult.2020.4-5.20
- Ghani, M., Zia, B. & Mobaraki, M. H. (2013). Comparative study of students' psychological capital who have entrepreneurial education and have not entrepreneurial education case (Teheran University of Entrepreneurship and Mechanics). *BEST: International Journal of Management, Information Technology and Engineering*, 1(1), 43–49.
- Heitlerné Lehoczky Mária (2017). A pszichológiai tőke differenciáló szerepe a munkaerőpiacon. In Torgyik Judit (szerk.), *Válogatott tanulmányok a társadalomtudományok köréből*. Komárno: International Research Institute. 172–180.
- Heitlerné Lehoczky Mária (2018). Pszichológiai tőke – a munkavállalói személyiségben rejlő pszichológiai erőforrások. In Csiszárík-Kocsir Agnes & Garai-Fodor Mónika (szerk.), *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században VIII/1. Integrált vállalkozásfejlesztés*. Budapest: Óbudai Egyetem, Keleti Károly Gazdasági Kar. 93–105.
- Hmieleski, K. M. & Corbett, A. C. (2008). The contrasting interaction effects of improvisational behaviour with entrepreneurial self-efficacy on new venture performance and entrepreneur work satisfaction. *Journal of Business Venturing*, 23(4), 482–496. DOI: 10.1016/j.jbusvent.2007.04.002
- Hmieleski, K. & Baron, R. (2009). Entrepreneurs' optimism and new venture performance: A social cognitive perspective. *Academy of Management Journal*, 52(3), 473–488. DOI: 10.5465/amj.2009.41330755
- Jafri, H. M. (2013). A study of the relationship of psychological capital and students' performance. *Business Perspectives and Research*, 1(2), 9–16. DOI: 10.1177/2278533720130202
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of Core Self-Evaluations Traits – Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability – With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. DOI: 10.1037/0021-9010.86.1.80
- Junior Achievement Magyarország (2017): *Vállalkozási ismeretek pedagógusok részére. 8. Vállalkozói kompetencia*. [http://ejam.hu/wp-content/uploads/2018/05/8\\_V%C3%81LLALKOZ%C3%93I-KOMPETENCIA.pdf](http://ejam.hu/wp-content/uploads/2018/05/8_V%C3%81LLALKOZ%C3%93I-KOMPETENCIA.pdf)
- Kaszás Borbála (2014). Pszichológiai tőke a felsőoktatásban. *Szakdolgozat*. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola.
- Keller Tamás Péter (2009). Nemcsak a tudás számít – a pszichológiai tőke szerepe a kereseti egyenlőtlenségek magyarázatában. *PhD értekezés*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Kim, M., Perrewé, P. L., Kim, Y. K. & Kim, A. C. H. (2017). Psychological capital in sport organizations: Hope, efficacy, resilience, and optimism among employees in sport (HEROES). *European Sport Management Quarterly*, 17(5), 659–680. DOI: 10.1080/16184742.2017.1344284
- Kopp, M., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993): *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*. Berlin: Zentrale Universitäts Druckerei der FU.
- Luthans, F. & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. In Cameron, K. S., Dutton, J. E. & Quinn R. E., *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Barrett-Koehler. 241–261.
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50. DOI: 10.1016/j.bushor.2003.11.007
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M. & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387–393. DOI: 10.1002/job.373
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007a). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007b). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001
- Luthans, F., Avey, J. B. & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning and Education*, 7(2), 209–221. DOI: 10.5465/amle.2008.32712618
- Luthans, F. (2012). Psychological capital: Implications for HRD, retrospective analysis, and future directions. *Human Resource Development Quarterly*, 23(1), 1–8. DOI: 10.1002/hrdq.21119
- Martos Tamás, Lakatos Csilla & Tóth-Vajna Rita (2014): A Remény Skála magyar változatának (AHS-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15, 187–202.
- McKinsey & Company (2013). *Education to employment: Designing a system that works*. <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/education%20to%20employment%20designing%20a%20system%20that%20works/education%20to%20employment%20designing%20a%20system%20that%20works.pdf>
- Nagy Péter (2017). Pszichológiai tőke: Az emberi kiválóság fejlesztése. *Alkalmazott Pszichológia*, 17(3), 113–115.
- Pryce-Jones, J. (2010): *Happiness at work, Maximizing your psychological capital*. Wiley. DOI: 10.1002/9780470666845

- Repisky Máté (2015). *Vállalkozó személyiségjegyek és a vállalkozók megítélése három csoport szemszögéből*. <http://eco.u-szeged.hu/otdk-osszefoglalok/vallalkozoi-szemelyisegjegyek>
- Scheier, M. F., Carver, C. S. & Bridges, M. W. (1994): Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063–1078. DOI: 10.1037/0022-3514.67.6.1063
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995): Generalized self-efficacy scale. In Weinman, J., Wright, S. & Johnston, M., *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Causal and control beliefs. Windsor: NFER-Nelson. 35–37.
- Sebora, T. C. & Tantiukoskula, S. (2010). Psychological Capital and the Entrepreneurial Intention of College Students. In Papanikos, G. T. (szerk.), *International Developments in Management Research*. Athén: Athens Institute for Education and Research. 199–220.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish – élj boldogan. A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- S. Gubik Andrea & Farkas Szilveszter (2013). Vállalkozói attitűdök kutatása egyetemi-főiskolai hallgatók körében. *Vezetéstudomány*, 44(7–8), 5–17.
- S. Gubik Andrea, Farkas Szilveszter & Kása Richárd (2018). A tervezett magatartás elméletének alkalmazása a vállalkozói hajlandóság alakulásának magyarázatára. *Közgazdasági Szemle*, 55(január), 74–101. DOI: 10.18414/ksz.2018.1.74
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194–200. DOI: 10.1080/10705500802222972
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M. & Sigmon, S. T. (1991): The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570–585. DOI: 10.1037/0022-3514.60.4.570
- Stagman-Tyrer, D. (2014). Resiliency and the nurse leader: The importance of equanimity, optimism, and perseverance. *Nursing Management*, 45(6), 46–50. DOI: 10.1097/01.numa.0000449763.99370.7f
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74. DOI: 10.1016/s0090-2616(98)90006-7
- Storey, D. J. (2011). Optimism and chance: The elephants in the entrepreneurship room. *International Small Business Journal*, 29(4), 303–321. DOI: 10.1177/0266242611403871
- Szabó Renáta (2019): A pszichológiai tőke, az iskolai légkör és a tanulmányi teljesítmény összefüggéseinek vizsgálata.  *Szakdolgozat*. Debreceni Egyetem.
- Szabó Renáta & Fodor Szilvia (2020): A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában. *Iskolakultúra*, 30(10): 65–82.
- Takács Dávid (2005). A pénz (nem) boldogít (?). *Közgazdasági Szemle*, 52. (szeptember), 683–697.
- Trevelyan, R. (2008). Optimism, overconfidence and entrepreneurial activity. *Management Decision*, 46(7), 986–1001. DOI: 10.1108/00251740810890177
- Zachár László (2009). *Mindig van választás. Az Európai Unió kulcskompetenciái. Hallgatói Jegyzet*. Székesfehérvár: Perfekt Kiadó.
- Walumba, F. O., Peterson, S. J., Avolio, B. K. J. & Hartnell, C. A. (2010). An investigation of the relationship among leader and follower psychological capital, service climate and job performance. *Personnel Psychology*, 63(4), 937–963. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2010.01193.x

### Absztrakt

Mind a pozitív pszichológiában, mind a közgazdaságtanban központi helyet foglal el a pszichológiai tőke fogalma, Nagy (2017) meghatározása szerint „egy egyén pozitív pszichológiai fejlettségi állapota, amely a következő elemekből építkezik: önhatékony, optimizmus, remény, reziliencia”. A humán tőkéhez kapcsolható fogalom a vállalkozói kompetencia is, amely az Európai Unió által megfogalmazott, egész életen át tartó tanulásához szükséges nyolc kulcskompetencia egyike. Mindkét tényező szerepet játszik az egyén iskolai és munkahelyi teljesítményében, elégedettségében, valamint a boldogabb élet elérésében. Kutatásunk célja, hogy bemutassuk a pszichológiai tőkének és a vállalkozói kompetenciának a munkaerőpiacon és az oktatásban betöltött szerepét, valamint a pszichológiai tőke, a vállalkozói kompetencia és a teljesítmény közti kapcsolatot.

Az adatfelvételt 342 gimnazista, gazdasági középiskolás és egyéb középiskolába járó diák körében végeztük. A lekérdezés módszere kérdőíves felmérés volt, amely több részből épült fel: teljesítménnyel kapcsolatos kérdések, Általános Önhatékonyági Skála, Életszemlélet Teszt, Remény Skála, Rövid Reziliencia Skála, Vállalkozói kompetencia teszt, Pénzügyi ismeret teszt. Kutatásunk eredményeként pozitív szignifikáns kapcsolatot mutattunk ki a pszichológiai tőke, a vállalkozói kompetencia és az iskolai teljesítmény között. Klaszterelemzéssel sikerült beazonosítanunk 3 különböző csoportot, amelyek a pszichológiai tőke minden elemében

különböztek egymástól. A SEM modell alapján meghatároztuk, hogy a vállalkozói kompetencia közvetlenül az énhatékonyságból, a rugalmasságból és a remény-hajtóerő kettőséből táplálkozik.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a pszichológiai tőke magasabb szintjével rendelkező egyének magasabb vállalkozói kompetenciával rendelkeznek és jobb teljesítmény nyújtására képesek. A közoktatás egyik fontos feladatának tartjuk, hogy a pozitív pszichológiai személelmód oktatásba történő beépítésével megtanítsuk a diákokat személyes kompetenciáik felismerésére, gyarapítására, melyen keresztül a teljesítményük és a jóllétük is növekedhet.



# Az atipikus fejlődés alapvető kérdései

(2. rész)

## *Az atipikus fejlődést befolyásoló idegrendszeri fejlődési zavarok klinikai összefüggései*

*Az elmúlt évtizedek során forradalmi változások zajlottak az idegrendszeri fejlődési zavarok (IFZ) kutatásában. Ezáltal jelentős előrelépés történt a genetikai tényezők feltárásában, kutatásmódszertani szempontból pedig a fogalmi keretek meghatározásában, a kutatási eljárások és a klinikai tesztek átdolgozásában egyaránt. A kognitív neuro-patológiai alapok és a viselkedéses deficitek tanulmányozásával párhuzamosan gazdagodott a kognitív területeken belül az IFZ-vel komorbiditást mutató memória, a nyelv és vizuális területek ismerete (Tager-Flusberg, 2005).*

**A** mai álláspont szerint az idegrendszeri fejlődési zavarok többnyire öröklődő, heterogén anomáliák, amelyek a neurológiai rendszer strukturális és/vagy funkcionális folyamatait egyaránt érinthetik (American Psychiatric és mtsai, 2013; Hales, 2016). Az érintett agyi struktúráktól, illetve az adott neurális érettségtől függően az idegrendszeri zavarok egyes részterületek klinikai tüneteitől egészen a globális mentális rendellenességekig terjednek. A besorolások alapján hat fejlődési zavart különítenek el: intellektuális zavar (intellektuális fejlődési rendellenesség), tanulási zavar, szociális kommunikációs rendellenesség, autizmus spektrumzavar (ASD), figyelemzavar/hiperaktivitás (ADHD) és motoros zavarok (részletes tünetek: ld. keretes szöveg, Hales, 2016). A rendellenességek többnyire érzelmi, nyelvi, kognitív és motoros tünetekkel jelentkeznek (2. táblázat). A fejlődési zavarból származó tünetek befolyásolják a memória- és tanulási teljesítményeket, hatással vannak a viselkedés szerveződésére, gátolják a szociális kommunikációt és a társas beilleszkedést, illetve a későbbiekben csökkentik a felnőttkori életminőséget, és jelentősen befolyásolják a munkahelyi bevényt a csökkent teljesítmény által.

1. táblázat. Idegrendszeri fejlődési zavarok besorolása és tüneti jegyek előfordulása Hales (2016) alapján. Az IFZ körképek klinikai képe már a korai évektől nyilvánvalóvá válhat. Az érintett területek atipikus jegyei gyakran megelőzik az iskolába kerülés időszakát. Egyes állapotokban, mint az intellektuális fogyatékoság, az ASD, ADHD, a kognitív károsodások mellett az emocionális területek atipikus fejlődésével is számolni kell.

	Részterületek	Érintett területek			
		Nyelvi	Kognitív	Motoros	Érzelmi
<b>Intellektuális fogyatékoság</b>	Intellektuális fejlődési zavar Globális fejlődési késés Nem meghatározott intellektuális fogyatékoság	+	+	+	+
<b>Tanulási zavar</b>	Dyslexia Dysgráfia Dyscalculia	+			
<b>Kommunikációs zavar</b>	Nyelvi zavar Beszédhang zavar Beszéd folyamatosságának zavara Pragmatikai zavar Kommunikációs zavara Nem meghatározott kommunikációs zavar	+			
<b>Autizmus spektrumzavar</b>		+	+	+	+
<b>Figyelemzavar/Hiperaktivitás</b>	ADHD Egyéb meghatározott és nem meghatározott ADHD		+	+	+
<b>Motoros zavarok</b>	Fejlődéses koordinációs zavar Szte-reotip mozgásos zavar TIC zavar			+	+

Az IFZ csoporton belül a kognitív képességek legtöbb fejlődési kockázatát az intellektuális képességek, autizmus spektrumzavar és az ADHD hordozza (2. táblázat). Az életkorokon átívelő hiányosságok így hosszútávon jelentős distresszt okozhatnak, amelyek tovább rontják a reziliencia protektív szerepét, növelik az emocionális sérülékenység kockázatát (Hansen és Rogers, 2013). A halmozott rizikó összeadó hatása miatt megnövekedhet a klinikai problémák (antiszociális magatartás, drogfogyasztás stb.) száma a későbbi életkorokban (Danis és Gervai, 2007).

Egyes kutatási tapasztalatok szerint az utóbbi évtizedekben bizonyos neurális fejlődési zavarok, különösen az ASD és az ADHD prevalenciája jelentősen emelkedett. Egy 2017-es tanulmány szerint a teljes gyermekpopulációra nézve az ADHD előfordulási gyakoriság 2–7%, átlagosan 5%-ra tehető (Sayal, Prasad, Daley, Ford és Coghill, 2017). Az ASD esetében egy 2018-as adat alapján az átlagpopulációra tekintve 0,57%–2,19%, átlagosan 1,46% (Agrawal, Rao, Bulsara és Patole, 2018). Érdekes jelenségnek számít, hogy az emelkedés arányszáma különösen magas az atipikus fejlődési zavarokon belül (Rutter, 2005; Newschaffer, Falb és Gurney, 2005; Prior, 2003; Hertz-Picciotto és Delwiche, 2009). Azonban az érvényes és megbízható becslések ritkák, a közétett eredmények jelentősen eltérnek, amelynek oka feltételezhetően a különféle értékelési módszerekben rejlik (Hansen, Oerbeck, Skirbekk, Petrovski és Kristensen, 2018). Az ADHD esetében 20–50%-ban,

az ASD esetében 30–80%-ban ítélik meg az előfordulását (Rommelse és mtsai, 2010). Egy közelmúltban közzétett skandináv kutatás szerint az ADHD esetében 20,8–44,5%, az ASD-nél 2,3–10,3% közé esik az esetek prevalenciája (Hansen és mtsai, 2018), míg ez a koraszülött ASD gyermekek esetében 4–9%, átlagosan 7% (Agrawal és mtsai, 2018).

***Idegrendszeri fejlődési zavarok vonásai (Hales, 2016):***

**Intellektuális fejlődési rendellenesség:**

Általánosságban legfőbb ismertetőjegye a generikus mentális képességek fejlődésének átfogó elmaradása, amely különösen a gondolkodást, az ítélőképességet, problémamegoldást, következtetést, az egyetemes és tapasztalati úton zajló tanulást érinti. Továbbá felöleli az adaptív funkciók, mint a mindennapi, önálló életvezetés, a személyes önállóság, a szociális válaszkészség, a kommunikáció, a társas élet, a foglalkoztatási képességek sérülését. A globális fejlődési elmaradás a neve alapján akkor válik nyilvánvalóvá, mielőtt a személy nem éri el a várható fejlődési mérföldkövet a különböző intellektuális funkciókban. Diagnosztikai kategória azokra a személyekre alkalmazható, akik nem alkalmasak az intellektuális működés szisztematikus mérésére, beleértve az egészen fiatal gyermekeket is, akik életkoruk alapján a standardizált teszteken kívül esnek. Súlyosság megítélésében az IQ érték mellett az adaptív működés színvonala is meghatározó. A szellemi fogyatékoság bármely fejlődési szakaszban sérülésből (súlyos fejsérülés, fertőzés) is származhat.

**Tanulási zavar:**

Specifikus képességszavar, amelyben az egyén azon képessége károsodott, amivel hatékonyan képes érzékelni és feldolgozni az információkat. Ez az idegrendszeri fejlődési zavar először az iskolakezdéssel válik nyilvánvalóvá, amely tartós tanulási nehézséget okoz olyan egyetemes képességekben, mint az írás, az olvasás és/vagy a matematika. Az egyes képességek teljesítménye jóval az átlag alatt van, és az elfogadható teljesítmény csak rendkívüli erőfeszítéssel érhető el, átlag vagy átlag feletti intellektus mellett. A nehézségek egyértelműen megmutatkoznak a tanulási követelmények vagy a számonkérés módjának (idői nyomás) megváltozásakor. Ezek olyan akadályoztató tényezőként jelennek meg, amelyek a veleszületett intelligenciával vagy az alkalmazott kompenzációs stratégiával nem kivédhetők. A specifikus tanulási zavar olyan élethosszig tartó készségkárosodás, amely a későbbi teljesítményfüggő tevékenységekben is tetten érhető.

**Szociális kommunikációs rendellenesség:**

Magában foglalja a nyelvi zavart, a beszédhang zavart, a szociálisnyelv (pragmatikai) zavart, a gyermekkori beszédfolyékonyság zavarát (dadogás). Az első három rendellenesség elsősorban a nyelv és beszéd használatának elmaradását jelenti, amely befolyással bír a társas kommunikációra.

A gyermekkori beszédfolyamatosság zavara a beszéd motoros produkcióját jelenti. Elsősorban a hangok vagy szótagok ismétlődésében, a mássalhangzók elnyújtásában, a magánhangzók hosszabb hangoztatásában, a szavak eltördelésében, az ejtés blokkolásában vagy a nehézséget okozó szavak elkerülésében fejeződik ki. Hasonlóan más neuro-fejlődési zavarhoz, kora gyermekkortól kezdődően élethosszig tartó károsodást okozhat.

**Autizmus spektrumzavar (ASD):**

Az autizmus spektrumzavar olyan állandósult fejlődési rendellenesség, amely többféle kontextusban érinti a szociális kommunikációt, a szociális interakciót. Magában foglalja a szociális kölcsönösség és a nonverbális kommunikáció sérülését. Rontja az adekvát viselkedéses választ, a szociális interakció fenntartását és ezen képességek fejlődését. Súlyosan gátolja a társas kapcsolatok viszonyrendszerének megértését. A deficit diagnózisa megköveteli a repetitív viselkedési minták jelenlétét, illetve az érdeklődésnek vagy aktivitásnak hiányát. Egyes esetekben a tüneteket kompenzációs mechanizmusok elfedhetik. Az ASD diagnózisán belül egyedi specifikátorok (intellektuális zavar, strukturált nyelvi zavar, ismert egészségi vagy genetikai állapot, környezeti faktor, más neurológiai fejlődési rendellenesség, viselkedési zavar), valamint más általános tényezők (életkori faktor, kialakult képességek elvesztése) jelenléte/hiánya árnyalhatják a spektrumot.

**Figyelemzavar/hiperaktivitás (ADHD):**

Az ADHD az idegrendszeri fejlődési zavar specifikus formája, amely károsodott figyelemszervezési és/vagy szervezetlen mintázatú hiperaktivitás-impulzivitásban fejeződik ki. A figyelmetlenség és a szervezetlenség miatt képtelen feladathelyzetben maradni. Látszólag nem figyel, gyakran elveszti a tárgyait, figyelmi fejlettsége nem felel meg az életkornak. A hiperaktivitás/impulzivitás maga után vonja a motoros túlműködést, türelmetlenséget, egyhelyben maradás és a várakozás képtelenségét. A jelenségek meghaladják az életkorban elvárható optimális szintet. Gyerekkorban gyakran mutat átfedést más rendelleneségekkel is, mint az externalizáló zavarral, oppozíciós zavarral, illetve magatartásavarral. Az ADHD tünetei felnőttkorban folytatódnak, amelyekből szociális, tanulási, foglalkozási zavarok származnak.

**Motoros zavarok:**

Az idegrendszeri fejlődési motoros zavar magába foglalja a fejlődéses koordináció zavart, a sztereotip mozgás zavart és a TIC zavart. A fejlődéses koordinációs zavar a koordináció elérésének és végrehajtásának mozgásos zavarát jelenti, amely kiterjedhet az ügyetlenségre, lassúságra, vagy a motoros teljesítmények pontatlanságára, amely zavart okoz a mindennapi aktivitások motoros teljesítményében. A sztereotip mozgásos zavar ismétlődő, látszólag vezérelt, céltalan motoros viselkedés. Gyakori megjelenési formája a kéz repkedő mozgása, test hintáztatása, fej ütögetése, önbántó viselkedés, illetve csapdosás. A mozgások akadályozzák a hétköznapi, a szociális és egyéb aktivitásokat. A TIC zavar jellemzően hirtelen, gyors, ismétlődő, ritmustalan, sztereotip motoros vagy vokalizáló megnyilvánulás. Specifikus formái a Tourette-szindróma, amely ismétlődő, krónikus motoros vagy vokális rendellenesség, illetve az átmeneti és az egyéb specifikus, nem meghatározott TIC zavar.

Az atipikus fejlődésről kialakult képet tovább árnyalja a nemek közötti különbségnek eloszlása is (Rutter, Bishop, Pine, Scott, Stevenson és Taylor, 2008). Köztudott, hogy a nemek differenciái nemcsak morfológiai, hanem neurokémiai és funkcionális eltérések mentén is igazolhatók a tipikusan fejlődő profilban. A nemek idegrendszeri különbségének kutatásai egyértelműen igazolták, hogy a differenciáció egy jól szabályozott működés mentén halad a fejlődés korai szakaszától kezdődően (Chung és Auger, 2013).

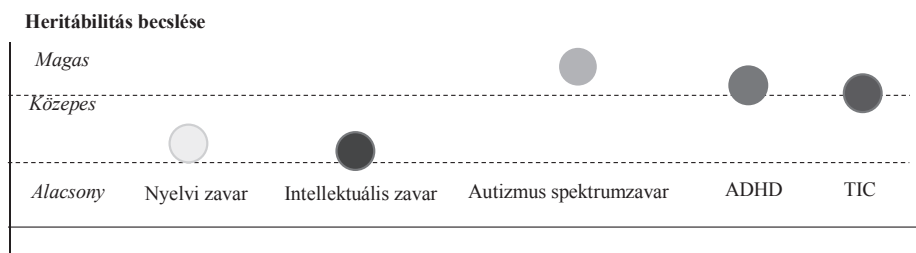
Az IFZ okait azonban már régóta összekapcsolják a női és a férfi nemi kromoszómák különbségével, amelyben a legtöbbet kutatott terület a genetikai variabilitás és a küszöbhatás-modell. Általában a fiúk nagyobb genetikai variabilitást és incidenciát mutatnak, míg a lányok esetében az XX kromoszóma védőhatása emeli a sérülékenység küszöbhatárát. A lányok esetében a küszöbhatás-elmélet szerint sokkal több „találatnak” vagy „sértésnek”, illetve erősebb kockázati eseménynek kell bekövetkeznie kromoszomális szinten az IFZ kialakulásához, mint a fiúk esetében.

A nemi különbséget fokozza a férfiak lassúbb idegrendszeri fejlődése, amely megnövelheti a stressz kockázati behatásának idejét (Schore, 2017). Ezért nem ritka jelenség, hogy az IFZ tünetivel küzdő gyermekek körében már egyértelmű nemi különbségek mutatkoznak a korai klinikai kép megjelenésében, a fejlődési pályája változásában és a terápiás keret megválasztásában (Rinehart, Cornish és Tonge, 2010).

Egyes kutatási vélemények azonban eltérnek abban a tekintetben, hogy az eltérések mennyiben számottevőek a két csoport között. Egy korábbi kutatás, amely az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermekek képességstruktúráját vizsgálta, különbséget talált a nemek között már 28 hónapos korban a kognitív (vizuális, nyelvi területek), a szociális és a motoros képességek fejlődésében (Carter, Black, Tewani, Connolly, Kadlec és Tager-Flusberg, 2007). Azonban a közelmúlt tanulmányainak metaanalízise minimális nemi különbségeket igazolt az ASD tünetekben, míg a felnőttkori ADHD-tünetek nemi arányának egyenlőtlen megoszlása összefüggést mutatott a lányok hiperaktivitás-tünetinek kezdetével és fejlődési pályájával (May, Iffe, McGillivray és Rinehart, 2019).

Tény, hogy az IFZ-n belül a diagnosztizált fiúk száma magasabb a lányok csoportjához képest. A fiúk esetében négyszer nagyobb az IFZ előfordulásának kockázati aránya (May és mtsai, 2019), különösen az ASD (May, Sciberras, Brignell és Williams, 2017) és az ADHD (Wang és mtsai, 2017) esetében. Úgy tűnik, hogy a nemi sebezhetőség alapvető tényező, amelyet számításba kell venni az atipikus fejlődés patogenezisében (Chung és Auger, 2013).

A gyakoriság az egyes betegcsoportok esetében is eltérő, többnyire közepes és magas öröklékenység igazolható (4. ábra). Különösen magas heritabilitás jellemzi az ASD és az ADHD fejlődési zavart (Homberg és mtsai, 2016; Harich, 2020). Családi és ikertanulmányok támasztják alá azt a hipotézist, hogy az ADHD és hasonlóan az ASD családi/genetikai tényezőkből származnak. A fenotípusos variancia 50–72%-a tulajdonítható additív genetikai tényezőnek. A genetikai okok közt egyértelmű nemhez kötött öröklést azonban nem igazoltak (Rommelse, Franke, Geurts, Hartman és mtsai, 2010).



1. ábra. Idegrendszeri fejlődési zavar öröklékenységének becslése Homberg és mtsai (2015) alapján.

A heritabilitás kérdésköre releváns kutatási terület az IFZ patológiájában, mivel az atipikusan érintett neurológiai fejlődés gyakran globális viselkedési és kognitív deficiteket okoz. Ezért a rejtett örökölhetőség alaposabb elemzése mind a klinikai és preklínikai vizsgálatok során nem megkerülhető.

A neurális fejlődési zavarok heterogén képet alkotnak a tünetek öröklékenységét tekintve is (3. táblázat). A kutatási tapasztalatok szerint a kognitív funkciók, a nyelvi terület és a szociális interakciók csökkenő, míg a motoros aktivitás és a repetitív mozgásos viselkedések növekvő heritabilitást mutatnak (Homberg és mtsai, 2015).

2. táblázat. Idegrendszeri fejlődési zavarokban érintett képességek, viselkedések heritabilitása Homberg és munkatársai (2015) alapján.  
Az öröklékenység eltérő mértéket mutat egyes IFZ körképekben a képességeket és a magatartási mintázatot tekintve. Világos szín csökkenő, sötét szín emelkedő érték.

	Nyelvi	Szociális érdeklődés	Repetitív viselkedés	Kognitív funkciók	Mozgásos aktivitás
<b>Kommunikáció</b>	↓				
<b>Intellektuális fogyatékoság</b>	↓	↓		↓	
<b>Autizmus spektrumzavara</b>	↓	↓	↑		↑
<b>ADHD</b>			↑	↓	
<b>Motoros zavar/ TIC</b>			↑		

Az idegrendszeri zavarok kialakulásában kritikus tényezőnek számít a neurális rendszer fejlődési és működési mechanizmusa. A szenzitív folyamat genetikai tényezők vezérlése alatt áll, ezért egyre nagyobb jelentőségű ennek a biomarkernek a kutatása. A vizsgálati erőfeszítéseknek köszönhetően számos genetikai befolyás vált ismertté, és egyes betegcsoportban (LPHN3 – ADHD érzékeny gén) közvetlen genetikai hatást is sikerült azonosítani (Arcos-Burgos, 2010). Az autizmus genetikai alapú megközelítésén keresztül vált világossá, hogy a genetikai mutációk milyen hatást gyakorolnak a molekuláris működésekre, illetve a szinapszisok morfológiai és funkcionális rendszerére (Ebrahimi-Fakhari és Sahin, 2015).

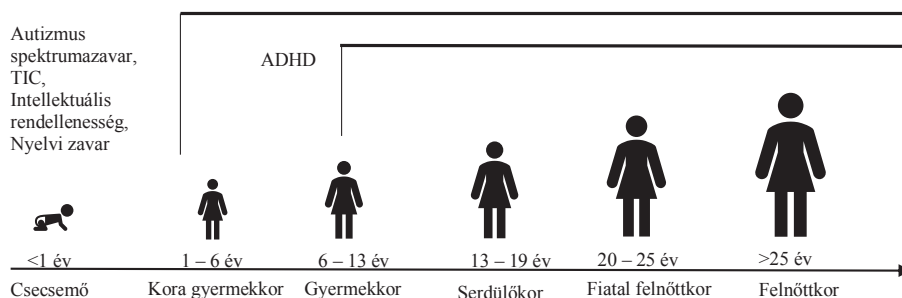
Tekintettel arra, hogy az idegrendszer fejlődésében a gének széles spektruma közreműködik, ezért különösen kockázatos bármelyik gén sérülése. Egy átfogó vizsgálat több mint 700 gént azonosított, amely az atipikus intellektuális képességekkel hozható összefüggésbe (Vissers, Gilissen és Veltman, 2016).

Tényként kell kezelni azt a tudományos tapasztalatot, hogy a rendellenes neurális fejlődés már az embriogenezissel kezdődik annak ellenére, hogy az atipikus vonások többsége kora gyermekkortól körvonalazódik. A közelmúlt tudományos eredményei szerint

*Az idegrendszeri zavarok kialakulásában kritikus tényezőnek számít a neurális rendszer fejlődési és működési mechanizmusa. A szenzitív folyamat genetikai tényezők vezérlése alatt áll, ezért egyre nagyobb jelentőségű ennek a biomarkernek a kutatása. A vizsgálati erőfeszítéseknek köszönhetően számos genetikai befolyás vált ismertté, és egyes betegcsoportban (LPHN3 – ADHD érzékeny gén) közvetlen genetikai hatást is sikerült azonosítani (Arcos-Burgos, 2010).*



a központi idegrendszer fejlődése, mint a neurogenesis, a glia/neurális poliferáció, az idegsejt-migráció, a szinapszisok kialakulása, a mielinizáció, és a differenciáció (Ding, 2015) magas érzékenységet mutat a génmutációkra más szervrendszerekhez képest (Hu, Chahrour és Walsh, 2014). Ennek okán a tünetek elsősorban komplex kognitív és viselkedéses deficitek formájában jelentkeznek, és az egész felnőttkoron átívelnek (5. sz. ábra).



5. ábra. Idegrendszer fejlődési zavarok tipikus megjelenésének ideje Homberg és munkatársai (2015) alapján.

Az IFZ tünetei jellemzően korai kezdetűek, azonban az atipikus fejlődés neurális idővonala nem egységes az IFZ egyes kórképeiben. A markáns tünetek megjelenésének időpontja többségében kora gyermekkori indulású.

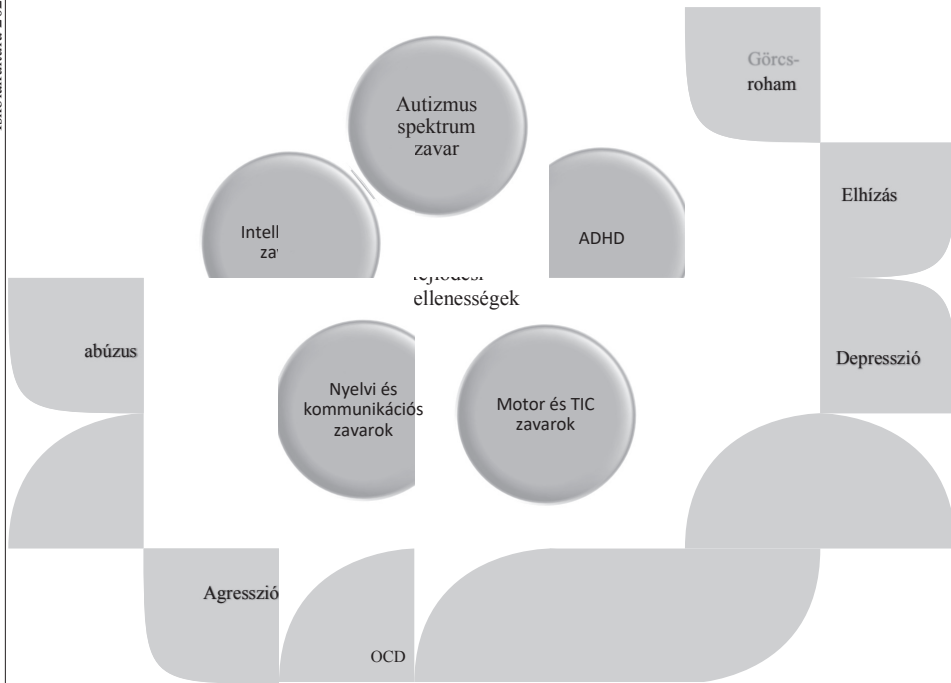
A genetikai tényezők kulcsfontosságú szerepe mellett az IFZ patológiai képében a környezeti tényezők is jelentős figyelmet érdemelnek. A leginkább meghatározóak ezek közül az anyai hatások, különösen a toxikus tényezők, az immunhatások, a pszichoaktív szerek használata és az anyát ért stressztényezők szerepe (Homberg és mtsai 2016). A korai neurotoxikus hatások közül különösen az amfetamin és a korábban már említett környezeti stresszok (Shonkoff, Andrew és Garner, 2012) maradandó károsodásokat okozhatnak, amelyek hipervigilitás, atipikus viselkedés, pszichiátriai betegségek formájában nyilvánulhatnak meg (Grace, 2010).

Gyakori, hogy egyes zavarok más rendellenességekkel egyszerre jelentkeznek, és komorbiditást mutatnak (6. ábra), komplex spektrumokat képezve (Homberg és mtsai, 2016). Az ADHD esetében egy retrospektív vizsgálat 30%-os komorbiditási arányt mutatott ki (Kopp és Gilberg, 2003), míg egy multinacionális adatgyűjtés alapján Európában az ADHD teljes komorbiditási aránya 68,1%-ra tehető (Steinhausen és mtsai, 2006).

A komorbiditás a pszichiátriai tünetek és egyéb kognitív funkciók romolásával együtt járhat. Nem ritka jelenség, hogy a figyelemhiányos hiperaktív rendellenességben szenvedő gyermekek többsége nyelvi rendellenességet is hordoz (Korrel, Mueller, Silk, Aderson és Sciberras, 2017). Emellett sajnálatos tény, hogy az ADHD, az ASD és a TIC gyakran párosul szorongásos tünetekkel, a későbbi életkorokban pedig depressziós epizódokkal (Hansen és mtsai, 2018).

Az autizmus és az ADHD tünetei között jelentős átfedések vannak (Avni, Ben-Itzhak és Zachor, 2018). A tüneti átfedések és egyes betegségek együttes előfordulása magasabb az átlagpopulációhoz képest (Hales, 2016). A statisztikai adatok alapján a zavarok együttes előfordulása a gyermekpopulációban 15%-ra tehető (Boyle és mtsai, 2011), és a vezető helyen a tanulási zavar, illetve az ADHD áll (Pastor és Reuben, 2008). Éppen ezért egyes szerzők hangsúlyosan kiállnak amellett, hogy a neurális alapú fejlődési zavarokat egy csoportként kezeljék (Moreno-De-Luca és mtsai, 2014).





6. ábra. Idegrendszeri fejlődési zavarok spektruma és komorbiditása Homberg és mtsai (2015) alapján.

Számos pszichés zavar, neuropszichiátriai társbetegségek szerves részét képezi az egyes IFZ kórképeknek. A komorbid állapotok, mint a szorongás, az agresszió, depresszió megzavarja az IFZ-viselkedéses válaszokat, ezáltal befolyásolja az alapállapotok értelmezését.

Az elmúlt évtizedekben az IFZ-kutatások széles áttekintést nyújtottak az atipikus fejlődés alapvető biológiai mechanizmusairól és a patogeneziséről. Az IFZ etiológiájának összetett jellege miatt számos érintett neurális mechanizmus ismeretlen maradt, ami még jelenleg is a betegek hatékony kezelésének hiányosságát okozhatja. Az idegrendszeri fejlődési zavarok kezelése hosszútávú feladat és jelentős szakmai kihívást eredményez. Habár alapvető terápiás módszerek, mint a gyógypedagógiai tevékenységek (beszéd/nyelvi fejlesztés, mozgásterápiák), pszichoterápiák (viselkedésterápia), farmakoterápiák és rehabilitációs tevékenységek komplex módon rendelkezésre állnak (7. ábra), azonban számos kutatási és klinikai tényező megfontolásra vár még. Mielőbbi figyelmet igényel a terápia szempontjából a zavarok növekvő prevalenciája és krónikus természete, illetve a genetikai és környezeti faktoroktól való erős függése. Továbbá megnehezíti az eredményes beavatkozás esélyét, hogy az idegrendszeri fejlődési zavarban szenvedő esetek egy részét későn, még ma is többnyire a klinikailag előrehaladott stádiumában diagnosztizálják, meghaladva a szenzitív terápiás időszakot (Homberg és mtsai, 2016).



7. ábra. Idegrendszeri fejlődési zavarok és komorbid állapotainak terápiás megközelítései Homberg és mtsai (2016) alapján.

Az IFZ terápiás kezelését számos tényező komplikálja, mint a genetikai, környezeti faktorok. A gyógyszerek alkalmazása kapcsán gyakran hiányzik a szakemberek számára a specifikus hatás elemzése. Ezért, felismerve a kihívásokat, kritikus ajánlásokat kell tenni (például a gyógyszeres kezelésre való érzékenység, agresszivitás szintje, agyi fejlődés pályája), és átfogóan szükséges vizsgálni a pszichofarmakológiai készítmények használatának gyakorlatát.

Egyes kutatások fontosnak tartják, hogy a közeljövőben nagyobb hangsúlyt fektessenek az endofenotípus meghatározására, az epigenetikai tényezők rendszerezésére, a neurotranszmitterek szerepének gondos mérlegelésére a helyes terápiás útvonal megválasztása végett (Gottesman és Gould, 2003; Congdon, Poldrack és Freimer, 2010; Homberg és mtsai, 2016). Bár ezeket az ajánlásokat nem lehet egyszerre kezelni, azonban egyes vélemények szerint az IFZ patobiológiájának mélyebb megértése innovatív, interdiszciplináris kutatást feltételez a közeljövőben, amely túlmutat a hagyományos módszereken és fogalmi kereteken (Homberg és mtsai, 2016).

### Kitekintés

Amint láhattuk, az IFZ területén folytatott kutatások jelentős előrelépéseket tettek a genetikai, a prenatális tényezők, a stresszfaktorok, a magzati és korai életévek idegrendszeri fejlődésére gyakorolt hatások feltárásában. Mára egyértelművé vált, hogy a komponensek, amelyek a legtöbb esetben hozzájárulnak az IFZ számának növekedéséhez, olyan összetett rendszert alkotnak, ahol a komorbid tényezőkkel bonyolult interakciót eredményeznek (May és mtsai, 2019). Noha a konkrét hatások pontos tisztázása még folyamatban van, jól érzékelhető, hogy az összetett és néha ellentmondásos eredmények összeegyeztetése jelenleg kihívás a tudomány számára. Ez a folyamat hatással van az alkalmazott pszichológia, a gyógypedagógia és az inkluzív pedagógia számára. Ennek okán néhány tényezőt, mint a

diagnózisalkotást, a besorolást, a megsegítést célzó terápiás beavatkozás módszereit mérlegelni kell.

A gyakorlat számára az elsődleges kihívás a pontos diagnózisalkotás kérdése. Amint látható volt, az IFZ-n belül egyes kórképek gyakorisága, mint az ASD, ADHD, jelentősen növekszik. Ennek egyik lehetséges magyarázó tényezője, hogy a diagnosztikai kritériumok változtak, a gyermeket körülvevő környezet tudatosabb figyelmet fordít az eltérő viselkedéses jegyekre, valamint a korai szűrések segítik a mielőbbi felismerést (May és Williams, 2018). Az emelkedő esetszámon belül különös jelenség, hogy a diagnosztizált ASD és az ADHD gyermekek között jóval magasabb a fiúk reprezentációja. Ez az arányszám egyes vélemények szerint túllép a nemek közötti különbségekből adódó eltéréseken. Feltételezhető, hogy a nemi aránytalanság háttérben a lányok aluldiagnosztizált státusza jelentős szerepet játszik (Sayal és mtsai, 2017), amelyben magyarázó tényező lehet a lányok társas kompenzációs viselkedése (Dean, Harwood és Kasari, 2017), vagy késői diagnózisa (May és Williams, 2018).

A diagnózisalkotás további nehézsége DSM-5 rendszer által meghatározott tünetek küszöbértéke, illetve egyes kórképek tüneteinek együtt járása, átfedése. Annak ellenére, hogy némelyik IZF, mint például az ADHD, átlagosan a gyermekpopuláció 5%-át érinti, egyes tanulmányok szerint a gyermekek nagy része nem kap diagnózist (Sayal és mtsai, 2017). A kutatók szerint a diagnosztizált gyermekeken túl további 5%-nál komoly nehézséget okoz a túlzott aktivitás, a figyelmetlenség és az impulzivitás, noha csupán csak az alsó küszöbértéket érik el ahhoz, hogy teljesüljenek az ADHD diagnosztikai kritériumai (Sayal és mtsai, 2017).

A pontosabb diagnózis kialakítása érdekében néhány javaslat is megjelent a tudományos irodalmakban. Gilger és Kaplan

(2001) az „atipikus agyi fejlődés” kifejezés használat mellett a gyermek erősségeinek és gyengeségeinek meghatározását tartották célszerűnek, míg mások az „agyi fejlődési diszfunkció” fogalmát javasolták bevonni (Moreno-De-Luca és mtsai, 2014). Gillberg (2010) a tünetek egyidejű, korai jelenlétére (3-5 éves kor előtt) utaló egységes szindróma (ESSENCE) használatát javasolta, amely magában foglalja az általános fejlődés, a kommunikáció és a nyelv, a szociális képességek, a motoros képességek, a figyelem, az

*A gyakorlat számára az elsődleges kihívás a pontos diagnózisalkotás kérdése. Amint látható volt, az IFZ-n belül egyes kórképek gyakorisága, mint az ASD, ADHD, jelentősen növekszik. Ennek egyik lehetséges magyarázó tényezője, hogy a diagnosztikai kritériumok változtak, a gyermeket körülvevő környezet tudatosabb figyelmet fordít az eltérő viselkedéses jegyekre, valamint a korai szűrések segítik a mielőbbi felismerést (May és Williams, 2018). Az emelkedő esetszámon belül különös jelenség, hogy a diagnosztizált ASD és az ADHD gyermekek között jóval magasabb a fiúk reprezentációja. Ez az arányszám egyes vélemények szerint túllép a nemek közötti különbségekből adódó eltéréseken. Feltételezhető, hogy a nemi aránytalanság háttérben a lányok aluldiagnosztizált státusza jelentős szerepet játszik (Sayal és mtsai, 2017), amelyben magyarázó tényező lehet a lányok társas kompenzációs viselkedése (Dean, Harwood és Kasari, 2017), vagy késői diagnózisa (May és Williams, 2018).*

aktivitás, a viselkedés, a hangulat és az alvás területét. A gondolat hasznosságát nemrég japán kutatók igazolták. A pszichológusok által használt ESSENCE-Q kérdőív a korai tüneti szindróma azonosításában, klinikai hatékonyságában megfelelő validitást igazolt (Hatakenaka és mtsai, 2020).

Az osztályozási nehézségek egyidejűleg feleltetik a tünetek komplex kezelésének nehézségét (Reiesen, 2017). Jelenlegi ismeretek alapján az IFZ-vel együtt járó tüneteket teljes mértékben a klinikai pszichológia és a gyógypedagógia még nem képes megszüntetni. Habár a kezelési stratégiák többsége minél több képesség intenzív bevonására törekszik, a legtöbb beavatkozás a tünetek átmeneti, időszakos elhárítására, a funkcionális zavarok minimalizálására korlátozódik, a mögöttes atipikus mechanizmusok teljes átdolgozásának módszere még kékis (Ismail és Shapiro, 2019).

A megsegítés formájának helyes megválasztásában jelenetős szerepet játszik az idői faktor. Közismert tény, hogy a tünetek az idő múlásával változhatnak, ugyanis az idegi hálózatok funkcionális fejlődése befolyást gyakorol a viselkedés profiljára. Gyakori jelenség, hogy az óvodáskori hiperaktivitás/impulzivitás az idősebb korú gyermekeknél erősebb figyelemzavarrá és/vagy a végrehajtó funkciók rendellenes működésévé alakulhat át (Ismail és Shapiro, 2019).

A terápiás megközelítést jelentősen befolyásolja az idegrendszer fejlődésének dinamikus jellege, szelektív sebezhetősége. Például a perinatális agyi sérülést követő motoros károsodás súlyossága és mértéke a károsodás időzítésétől függően (méhen belüli/születés utáni agyi érkatasztrófa) változó profilt mutathat gyermekenként (Jaspers, Byblow, Feys és Wenderoth, 2016).

A fenti gondolatok alapján egyértelműen körvonalazódik, hogy az atipikus fejlődés kutatása és klinikai ellátási módja egymástól elválaszthatatlan egységet képez. Habár az eltérő fejlődést magyarázó teoretikus modellek sokat tettek a probléma megértése érdekében, az emelkedő IFZ-esetekkel és a vele párhuzamosan fokozódó diverzitással úgy tűnik, hogy a jövő pedagógiájának és klinikai pszichológiájának nagy kihívása ezeknek a fiataloknak az ellátása és beillesztése lesz, amely a diagnosztikai és a terápiás kategóriák naprakész értelmezése mellett párhuzamosan a pedagógusok és a szülők töretlen támogatásával lesz lehetséges.

**Györkő Enikő**

PTE KPVK Illyés Gyula  
Pedagógusképző Intézet, Szekszárd

## Irodalom

- Agrawal, S., Rao, S. C., Bulsara, M. K. & Patole, S. K. (2018). Prevalence of autism spectrum disorders in preterm infants: A meta-analysis. *Pediatrics*, 142(3), 1–14. DOI: 10.1542/peds.2018-0134
- Arcos-Burgos M., Jain, M., Acosta, J. M., Shively, S., Stanescu, H., Wallis, D. & Muenke, M. (2010). A common variant of the latrophilin 3 gene, LPHN3, confers susceptibility to ADHD and predicts effectiveness of stimulant medication. *Molecular Psychiatry*, 15(11), 1053–1066. DOI: 10.1038/mp.2010.6
- Avni, E., Ben-Itzhak, E. & Zachor, D. A. (2018). The presence of comorbid ADHD and anxiety symptoms in autism spectrum disorder: clinical presentation and predictors. *Frontiers in Psychiatry*, 9(717), 1–12. DOI: 10.3389/fpsy.2018.00717
- Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., Yeargin-Allsopp, M., Visser, S. & Kogan, M. D. (2011). Trend in the prevalence of developmental disabilities in US Children, 1997–2008. *Pediatrics*, 127, 1034–1042. DOI: 10.1542/peds.2010-2989
- Carter, A. S., Black, D. O., Tewani, S., Connolly, C. E., Kadlec, M. B. & Tager-Flusberg, H. (2007). Sex differences in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal Autism Disorder*, 37, 86–97. DOI: 10.1007/s10803-006-0331-7
- Congdon, E., Poldrack, R. A. & Freimer, N. B. (2010). Neurocognitive phenotypes and genetic dissection of disorders of brain and behavior. *Neuron*, 68(2), 218–230. DOI: 10.1016/j.neuron.2010.10.007

- Chung, W. C. J. & Auger, A. P. (2013). Gender differences in neurodevelopmental and epigenetics. *Plügers Archiv-European Journal of Psychology*, 465(5), 573–584. DOI: 10.1007/s00424-013-1258-4
- Daniş İldikó & Gervai Judit (2007). Környezeti rizikó: életsemények felmérése. *Család, gyermek, ifjúság*, 15, 14–20.
- Dean, M., Harwood, R. & Kasari, C. (2017). The art of camouflage: gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*, 21, 678–689. DOI: 10.1177/1362361316671845
- Ding, B. (2015). Gene expression in maturing neurons: regulatory mechanisms and related neurodevelopmental disorders. *Acta Physiologica Sinica*, 67, 113–133.
- Ebrahimi-Fakhari, D. & Sahin, M. (2015). Autism and the synapse: emerging mechanisms and mechanism-based therapies. *Current Opinion Neurology*, 28(2), 91–102. DOI: 10.1097/wco.000000000000186
- Grace, A. A. (2010). Dopamine System Dysregulation by the Ventral Subiculum as the Common Pathophysiological Basis for Schizophrenia Psychosis, Psychostimulant Abuse, and Stress. *Neurotoxicity Research*, 18(3–4), 367–376. DOI: 10.1007/s12640-010-9154-6
- Gillberg, Ch. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early symptomatic syndromes eliciting neurodevelopmental clinical examinations. *Research in Development Disabilities*, 31(6), 1543–1551. DOI: 10.1016/j.ridd.2010.06.002
- Gilger, J. W. & Kaplan, B. J. (2001). Atypical brain development: A conceptual framework for understanding learning disabilities. *Developmental Neuropsychology*, 20(2), 465–481. DOI: 10.1207/s15326942dn2002\_2
- Gottesman, I. I. & Gould, T. D. (2003). The endophenotype concept in psychiatry: etymology and strategic intentions. *The American Journal of Psychiatry*, 160(4), 636–645. DOI: 10.1176/appi.ajp.160.4.636
- Hales, R. E. (2016). *Neurodevelopmental Disorders. DSM-5 selection*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Hansen, R. L. & Rogers, S. J. (2013). *Autism and Other Neurodevelopmental Disorders*. Arlington: American Psychiatric Publishing. DOI: 10.1176/appi.books.9781585629879
- Hansen, B. H., Oerbeck, B., Skirbekk, B., Petrovski, B. É. & Kristensen, H. (2018). Neurodevelopmental disorders: prevalence and comorbidity in children referred to mental health services. *Nordic Journal of Psychiatry*, 72(1–8), 285–291. DOI: 10.1080/08039488.2018.1444087
- Harich, B., Van der Voet, M., Klein, M., Cizek, P., Fenckova, M., Schenck, A. & Franke, B. (2020). From rare copy number variations to biological process in ADHD. *The American Journal of Psychiatry*, 175(6), 1–34. DOI: 10.1101/762419
- Hatakenaka, Y., Maeda, M., Ninomiya, H., Hachiya, K., Fernell, E. & Gillberg, C. (2020). ESSENCE-Q obtained in routine Japanese public child health check-ups may be a valuable tool in neurodevelopmental screening. *Acta Paediatrica*, 109(4), 746–773. DOI: 10.1111/apa.15029
- Hertz-Picciotto, I. & Delwiche, L. (2009). The rise in autism and the role of age at diagnosis. *Epidemiology*, 20(1), 84–90. DOI: 10.1097/ede.0b013e3181902d15
- Homberg, J. R., Kyzar, E. J., Nguyen, M., Norton, W. H., Pittman, J., Poudel, M. K. & Kalueff, A. V. (2015). Understanding autism and other neurodevelopmental disorders through experimental transnational neurobehavioral models. *Neuroscience and Biobehavioral*, 65(6), 292–312. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2016.03.013
- Homberg, J. R., Kyzar, E. J., Stewart, A. M., Nguyen, M., Poudel, M. K., Echevarria, D. J. & Kalueff, A. V. (2016). Improving treatment of neurodevelopmental disorders: Recommendations based on preclinical studies. *Expert Opinion Drug Discovery*, 11(1), 1–41. DOI: 10.1517/17460441.2016.1115834
- Hu, W. F., Chahrour, M. H. & Walsh, C. A. (2014). The diverse genetic landscape of neurodevelopmental disorders. *Annual Review of Genomics and Human Genetics*, 15, 195–213. DOI: 10.1146/annurev-genom-090413-025600
- Ismail, F. Y. & Shapiro, B. K. (2019). What are neurodevelopmental disorders? *Current Opinion in Neurology*, 32(4), 611–616. DOI: 10.1097/wco.0000000000000710
- Jaspers, E., Byblow, W. D., Feys, H. & Wenderoth, N. (2016). The corticospinal tract: a biomarker to categorize upper limb functional potential in unilateral cerebral palsy. *Frontiers in Pediatrics*, 3(112), 1–10. DOI: 10.3389/fped.2015.00112
- Kopp, S. & Gillberg, C. (2003). Swedish child and adolescent psychiatric out-patients – a five-year cohort. *European Child Adolescent Psychiatry*, 12, 30–35. DOI: 10.1007/s00787-003-0309-3
- Korrel, H., Mueller, K. L., Silk, T., Aderson, V. & Sciberras, E. (2017). Research Review: Language problems in children with attention-deficit hyperactivity disorder – a systematic meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 640–654. DOI: 10.1111/jcpp.12688
- Mand, J. (2003). Nach dem Paradigmenwechsel. *Behinderte*, 1, 60–65.
- May, T., Ife, A., McGillivray, J. & Rinehart, N. J. (2019). Sex differences in neurodevelopmental disorders. *Current Opinion in Neurology*, 32(4), 622–626. DOI: 10.1097/wco.0000000000000714
- May, T., Sciberras, E., Brignell, A. & Williams, K. (2017). Autism spectrum disorder: updated prevalence

- and comparison of two birth cohorts in a nationally representative Australian sample. *BMJ Open*, 7:e015549. DOI: 10.1136/bmjopen-2016-015549
- May, T. & Williams, K. (2018). Brief report: gender and age of diagnosis time trends in children with autism using Australian medicare data. *Journal Autism Development Disorder*, 48, 4056–4062. DOI: 10.1007/s10803-018-3609-7
- Moreno-De-Luca, A., Myers, S. M., Challman, T. D., Moreno-De-Luca, D., Evans, D. W. & Ledbetter, D. H. (2014). Developmental brain dysfunction: revival and expansion of old concepts based on new genetic evidence. *Lancet Neurology*, 12, 406–414. DOI: 10.1016/s1474-4422(13)70011-5
- Newschaffer, C. J., Falb, M. D. & Gurney, J. G. (2005). National autism prevalence trends from United States special education data. *Pediatrics*, 115(3), 277–82. DOI: 10.1542/peds.2004-1958
- Pastor, P. N. & Reuben, C. A. (2008). Diagnosed attention deficit hyperactivity disorder and learning disability: United States, 2004–2006. *Vital and Health Statistics*, 10(237).
- Prior, M. (2003). Is there an increase in the prevalence of autism spectrum disorders? *Journal of Paediatrics and Child Health*, 39(2), 81–82. DOI: 10.1046/j.1440-1754.2003.00097.x
- Reiesen, A. M. (2017). How should we classify complex neurodevelopmental disorders? *Scandinavian Journal of Child and Adolescent and Psychology*, 5(1), 1-2. DOI: 10.21307/sjcapp-2017-005
- Rinehart, N. J., Cornish, K. M., & Tonge, B. J. (2010). Gender differences in neurodevelopmental disorders: autism and Fragile X syndrome. *Biological Basis of Sex Differences in Psychopharmacology*, 8, 209-229. DOI: 10.1007/7854\_2010\_96
- Rommelse, N. N., Franke, B., Geurts, H. M., Hartman, C. A., & Buitelaar, J. K. (2010). Shared heritability of attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19(3), 281–295. DOI: 10.1007/s00787-010-0092-x
- Rutter, M. (2005). Incidence of autism spectrum disorders: changes over time and their meaning. *Acta Paediatrica*, 94(1), 2–15. DOI: 10.1080/08035250410023124
- Rutter, M., Bishop, D. V. M., Pine, D. S., Scott, S., Stevenson, J., Taylor, E. & Thapar, A. (2008, szerk.). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry. Fifth Edition*. Dorothy Bishop and Michael Rutter. Blackwell Publishing Ltd. 32–33. DOI: 10.1002/9781444300895
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T. & Coghill, D. (2017). ADHD in children and young people: Prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, 5(2), 175–186. DOI: 10.1016/s2215-0366(17)30167-0
- Schore, A. N. (2017). All our sons: the developmental neurobiology and neuroendocrinology of boys at risk. *Infant Mental Health Journal*, 38, 15–52. DOI: 10.1002/imhj.21616
- Shonkoff, J. P., Andrew, M. D. & Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *The American Academy of Pediatrics*, 129(1), 232–246. DOI: 10.1542/peds.2011-2663
- Steinhausen, H.-C., Nøvik, T. S., Baldurosson, G., Curatolo, P., Lorenzo, M. J., Rodrigues, P. & ADORE study Group. (2006). Co-existing psychiatric problems in ADHD in the ADORE cohort. *European Child and Adolescent Psychiatry Journal*, 15 (Supplement 1), 125–129. DOI: 10.1007/s00787-006-1004-y
- Tager-Flusberg, H. (2005). What Neurodevelopmental Disorders Can Reveal about Cognitive Architecture: The Example of Theory of Mind. In Carruthers, P., Laurence, S. & Stich, S., *The Innate Mind*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195179675.003.0016
- Vissers, L., Gilissen, C. & Veltman, J. A. (2016). Genetic studies in intellectual disability and related disorders. *Nature Review Genetics*, 17(1), 9–18. DOI: 10.1038/nrg3999
- Wang, T., Liu, K., Li, Z., Xu, Y., Liu, Y. & Shi, W. (2017). Prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder among children and adolescents in China: a systematic review and metaanalysis. *BMC Psychiatry*, 17(32), 2–11. DOI: 10.1186/s12888-016-1187-9

### Absztrakt

Az atipikus fejlődést úgy definiálhatjuk, mint a veleszületett állapot és a környezeti hatások eredőjeképpen létrejött eltérő fejlődésmenetet. Egyes elméletek, amelyek kísérletet tettek az atipikus fejlődés magyarázatára, különböző módon értelmezték az etiológiai hátterek súlypontját. Az alternatív értelmezések heterogén vizsgálati módszerekhez vezettek, amelyek hozzájárultak a fejlődési zavarok mélyebb megismeréséhez.

Ma már közzismert tény, hogy az eltérő fejlődésmenet háttérének egy része az idegrendszer fejlődési zavarához köthető, amely jelentősen befolyásolja a neurális rendszer posztnatális érését. Ez a súlyos rendellenesség számos anomáliát okoz átfedő tünetekkel, amelyek alapos ismerete nélkülözhetetlen a megfelelő gyógypedagógiai és pszichológiai terápiás eljárások kiválasztásához.



## Terápiás stratégiák a művészeti oktatásban

*Lisa Kay: Therapeutic Approaches in Art Education*

*Lisa Kay a művészeti oktatás terápiás megközelítéseivel foglalkozik. Fő célja, hogy stratégiákat kínáljon a művészeti oktatás gyakorlatának támogatása és fejlesztése érdekében. Pályafutása során a legkülönbözőbb képességű és korosztályú emberekkel foglalkozott művészetterapeutaként. Miután kórházaknak fejlesztett művészeti terápiás programokat, érdeklődése a speciális oktatásra helyeződött át. E változás voltaképpen az orvosi modellről a pszicho-társadalmi modellre történő átállást jelenti, amely a diákra művészként tekint, és erősségeit hangsúlyozza. Kay az évek során ráeszmélt arra, hogy a művészeti nevelésben tevékenykedő oktatóktól elvárják, hogy támogassák tanulóik, hallgatóik érzelmi fejlődését, azonban a variábilis traumákkal rendelkező tanulók, hallgatók támogatásához szükség van az oktatók felkészítésére.*

**A** *Therapeutic Approaches in Art Education* című könyv célja közelebb hozni a művészetterápiát az olvasóhoz, miközben terápiás művészeti stratégiákat kínál fel a művészeti oktatás gyakorlatának támogatása, továbbá annak fejlesztése érdekében. Lisa Kay írása tankönyvszerű. Valamennyi fejezetben oldal-sávok emelik ki a lényeges információkat, emellett az olvasó figyelmét külön kérdések vezetik, amelyek egyúttal támogatják az információk saját kontextusra történő adaptálását és megértését is. Az oktatóknak szánt könyv függelékét is tartalmaz, melyben játékok, játéklapok kaptak helyet. Emellett az egyes fejezetekhez további kérdések és egyéb kiemelt információk tartoznak, valamint a fejezetek végén található összefoglalók is a tankönyvi jellegét erősítik a kötetnek.

A könyv formátuma és szerkezete átlátható, logikus, ami nagyban segítheti e hiánypótló munkának a feldolgozhatóságát, széleskörű alkalmazását. Remélhetőleg az, hogy jelenleg csak angol nyelven elérhető,

nem akadályozza meg a munka eljutását a megfelelő szakemberekhez. A kötet hét fejezete egytől egyig a témakört tekintve lényeges kérdéseket fejt ki, a továbbiakban ezekből szemezgetek, jelezve egyúttal, hogy a könyv által nyújtott ismeretek igen széles perspektívát tárnak az olvasó elé a művészetterápia területeiről.

A trauma szó hallatán mindenkinek lehetnek olyan felidézhető emlékei, amelyek akár kisebb, akár súlyos, tehát a fejlődést, a gondolkodást és a viselkedést hosszútávon meghatározó eseményekhez kapcsolódhatnak. Kay könyvének első fejezete a *Spectrum of Trauma* címet viseli, melyben a traumák típusairól, a gyermekkori traumáról, a különböző stressztípusokról, majd a trauma neurobiológiájáról ír, valamint a neurobiológiát művészeti kontextusba emeli.

Kay, miközben jelzi, hogy a művészetterápiával foglalkozó szakemberek különböző módon határozzák meg a terminust, kiemeli, hogy a művészetterápia két tudományág mezsgyéjén található: a művészet



*Kay fókusza egy másik fejezetben a nehéz helyzetben élők művészetoktatására esik.*

*Tapasztalata szerint számos oktató nem realizálja az aggasztó helyzetet: vannak problémákkal küzdő gyermekek, akik nem kapják meg a számukra szükséges segítséget, miközben művésztanároktól is segítséget kaphatnának.*

*A traumatizált gyermekek számára a művészeti oktatás pedagógusai képesek lehetnek biztonságos teret létrehozni, és megfelelő kommunikációs repertoárral képesek lehetnek a helyzetükön javítani. A fejezet számos javaslatot kínál fel a tanárok számára arra vonatkozóan, hogy egy-egy traumatikus esemény megtapasztalását követően mit érdemes tenniük.*

és a pszichológia között. Emellett bemutatja a művészetterapeuta, valamint a művészeti oktató különbségeit is.

Kay fókusza egy másik fejezetben a nehéz helyzetben élők művészetoktatására esik. Tapasztalata szerint számos oktató nem realizálja az aggasztó helyzetet: vannak problémákkal küzdő gyermekek, akik nem kapják meg a számukra szükséges segítséget, miközben művésztanároktól is segítséget kaphatnának. A traumatizált gyermekek számára a művészeti oktatás

pedagógusai képesek lehetnek biztonságos teret létrehozni, és megfelelő kommunikációs repertoárral képesek lehetnek a helyzetükön javítani. A fejezet számos javaslatot kínál fel a tanárok számára arra vonatkozóan, hogy egy-egy traumatikus esemény megtapasztalását követően mit érdemes tenniük.

Külön izgalmas része a könyvnek a *PLAYbook* című fejezet, mely stratégiák gyűjteménye, egyfajta tantervi útmutató, és többek között ilyen kérdésekkel foglalkozik: Vajon milyen feladatokkal segíthető a hallgatók gondolatainak, érzelmeinek a vizuális vagy éppen verbális megnyilatkozása? A művészetben vagy konkrétan egy-egy alkotáson keresztül tárják fel könnyebben az érintettek személyes történeteiket?

A könyv erőssége a komplexitásában rejlik: egyszerre tudományos és olvasmányos. Az olvasó egy olyan írást tarthat a kezében, amely a benne lévő ismereteknek nem csupán a megértését, de személyes adaptálását is maximálisan támogatja a tankönyvszerű szerkezeten keresztül. Lisa Kay olyan oktatókat és szakembereket szólít meg, akik a művészet által szeretnék tanulóik, hallgatóik mentális egészségét, teljességét, fejlődését és kibontakozását támogatni. Az ötletek gyakorlati alkalmazásához szükséges az oktató széleskörű tájékozottsága, melyhez Kay könyvének elsajátítása kitűnő alapot biztosít.

Lisa Kay (2020). *Therapeutic Approaches in Art Education*. Davis Publications Inc., 186.

**Lengyel Zsanett**

*Pécsi Tudományegyetem,  
Bölcsészeti-és Társadalomtudományi Kar,  
Irodalomtudományi Doktori Iskola, doktorandusz*

# Feminizáció: ok vagy következmény?

**Nóbik Attila: A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmásokodás a dualizmus korában**

*Nóbik Attila egy fontos és a magyar neveléstörténet-írásban eddig kevésbé hangsúlyosan megjelenő kérdéskört állít vizsgálódásának fókuszába. A néptanítói szakmásokodás és a feminizáció folyamatait mutatja be könyvében, a korabeli pedagógiai szaksajtó elemzésének eredményeit is felhasználva. Munkája aktuális, fontos kérdéseket vet fel, és sok tekintetben túlmutat a konkrét kutatás keretein. A mű egy olyan első lépésnek tekinthető, amely számos további kutatás alapkérdéseit, irányait meghatározhatja. Illeszkedik az utóbbi évtizedek kutatási tendenciáihoz, hiszen a professziótörténet és a sajtóelemzés is népszerű kutatási terület, ugyanakkor újszerű, hiszen új szempontok szerint vizsgálja a forrásokat, és a legfrissebb, idegen nyelvű szakirodalmi eredményeket is áttekintve, azokat felhasználva mutatja be az eredményeket.*

**A** vizsgált szakmacsoport, a néptanítók jelentősége rendkívül nagy a korszakban, jóval nagyobb, mint azt elsőre gondolnánk. Ezért is fontos Nóbik Attila munkája, amelyből megismerhetjük a néptanítói szakmásokodás részfolyamatait, és láthatjuk a szakma feminizációjának folyamatát is. A dualizmus időszaka egybeesik az oktatás expanziójának időszakával. Az Osztrák-Magyar Monarchia pedig élen járt az analfabetizmus visszaszorításában és az oktatás expanziójában. Jól mutatja ezt az, hogy az 1907/1908-as tanévben minden 10 000 lakosra 1319 elemi iskolás tanuló jutott Magyarországon, a Lajtán túli területeken pedig 1705 fő. Ugyanez a szám Franciaországban 1435, Nagy-Britanniában 1664 fő, míg Olaszországban lényegesen alacsonyabb, 908 fő (Lipták, 2002). Mindez azt mutatja, hogy az oktatás expanziója a Monarchiában sikeres volt. Éppen ezért

könnyű belátni, hogy mekkora jelentősége van a néptanítói hivatásnak, azoknak a személyeknek, akik a népoktatásban tanítottak-neveltek. Érdekes és hasznos áttekinteni a néptanítóság szakmásokodásának és feminizációjának részfolyamatait, illetve azt, hogy a szakma, a szakmai gondolkodás fejlődésére mekkora hatása volt a nőknek. Ma már közhelyszerűen ismert, hogy a pedagógusszakma elnöiesedett. E kifejezés használatát Nóbik Attila mellőzi – mint írja – a hozzá kapcsolódó negatív konnotációk miatt (Nóbik, 2019).

A szerző nem csupán a szakmásokodást, de a pedagógiai szaksajtót is vizsgálja. A sajtó szerepe természetesen fontos, a mai médiakutatások ezt már egyértelműen bizonyították, közismert tényként kezelhető megállapításról van szó. Mi volt azonban a helyzet a 19. században, illetve a 20. század elején? Erre a választ már azzal is megkapjuk, ha azt vizsgáljuk, hogy a

korszakban hogyan tekintettek a sajtóra. 1850-ben F. Knight Hunt a sajtó egészére negyedik rendként hivatkozik (Briggs és Burke, 2012), ami egyértelműen megmutatja, hogy a sajtónak óriási szerepe van már a 19. század második felében. Ennek ismeretében különösen hasznos annak elemzése, hogy a pedagógiai szaksajtóban mekkora súllyal tudják képviselni magukat a tanítónők, így mekkora hatást gyakorolnak a szakmai gondolkodás fejlődésére.

A szerző négy témát jár körül a kötetben, ezeket köti a sajtóorgánumok vizsgálatához. A vizsgált területek végül összekapcsolódnak, és Nóbik Attila egy értékes, sok szempontot felvető monográfiát alkot. A négy témakör a pedagógiai szaksajtó története, illetve a néptanítói szakma feminizációja, valamint ezekhez kapcsolódva – mintegy harmadik és negyedik témaként – annak vizsgálata, hogy a tanítónők részt vettek-e a szakmai diskurzusban, és ha igen, milyen mértékben; továbbá a *Néptanítók Lapjában* a feminizmus megítélése.

Maga a mű 95 oldal terjedelmű, amelynek utolsó 10 oldala a szakirodalom és a források listáját tartalmazza. A felhasznált irodalmak és források listája rendkívül impozáns. A szakirodalmi bázis széleskörű, hazai és nemzetközi szakirodalmat is felvonultató. A felhasznált művek között a friss nemzetközi publikációk éppúgy helyet kaptak, mint a klasszikusnak számító és legfrissebb hazai írások. A listán több tudományterület szerzőinek írásait megtaláljuk. Nóbik Attila különválasztotta a primer kútfőket és a másodlagos irodalmakat, így jól áttekinthető, a felhasznált műveket bizonyos szempontból kronológiai sorrendben is megjelenítő listát nyújt azon olvasók számára, akik az írás alapjául szolgáló műveket is áttekintenék. Munkájának mindenképpen egyik erénye a széles szakirodalmi áttekintés, amelynek segítségével elhelyezi témáját nemzetközi kontextusban is.

A kutatás előzményei című fejezetben a kötet szerzője bemutatja azokat a kutatási hagyományokat, amelyekhez saját kutatásait kapcsolhatja. Áttekintése rövid, de lényegre törő, s jól illusztrálja az elmúlt

*Nóbik Attila művében olyan fontos területekre hívja fel a figyelmet, amelyek eddig nem tartoztak a hazai neveléstörténet-írás központi témái közé. Rámutat arra, hogy a néptanítónők többsége eleve magas társadalmi státuszú volt, számuk pedig folyamatosan növekedett, ugyanakkor a korabeli szaksajtóban alig tudták hallatni a hangjukat. Szintén fontos az a megállapítása, hogy alapvetően e hölgyek sem jelenítettek meg önálló „női hangot” az írásaikban, sokkal inkább szakemberként, szakértőként tűntek fel, mintsem feministaként. Eredményei jól illeszkednek a nőnevelésről folyó évezredek vitáiról szóló neveléstörténeti kutatások eredményeihez, és tovább árnyalják a képet e területen.*

évtizedek hazai neveléstörténet-írásának azon eredményeit, amelyekhez Nóbik Attila kutatásai kapcsolódnak. Ezt követi a dolgozat elméleti kereteinek meghatározása. Itt a szerző figyelemre méltóan széles körben tekinti át a szakmósodás elméleteit és tisztázza az ehhez kapcsolódó fogalmakat. A fogalmak pontos definícióját, a vitás, illetve vitatott pontok megvilágítását a dolgozat egyik erényének tarthatjuk. Ezt követi a néptanítói szakmósodás vizsgálata, a társadalom- és neveléstörténeti háttér áttekintésével. A harmadik elméleti fejezet a magyar pedagógiai sajtó áttekintését tartalmazza a vizsgált korszakban. Itt a szerző részletesen ír a folyóiratok keletkezéséről, sikeréről, területi és időbeli eloszlásáról, illetve – ahol lehetséges – az előfizetőkről is. A leírtakat sajtó készítésű

diagramok és táblázatok segítségével tagolja és teszi áttekinthetővé, követhetővé. A munka következő fejezetét a feminizáció és a szakmások vizsgálata adja a pedagógiai folyóiratok vizsgálatán keresztül. A dolgozatot záró két fejezet pedig a *Néptanítók Lapjának* elemzésére fókuszál, de két különböző szempontból. Először a feminizmus megítélését vizsgálja, majd a lapban megjelenő nem szakmai tartalmakat.

Nóbik Attila művében olyan fontos területekre hívja fel a figyelmet, amelyek eddig nem tartoztak a hazai neveléstörténet-írás központi témái közé. Rámutat arra, hogy a néptanítók többsége eleve magas társadalmi státuszú volt, számuk pedig folyamatosan növekedett, ugyanakkor a korabeli szaksajtóban alig tudták hallatni a hangjukat. Szintén fontos az a megállapítása, hogy alapvetően e hölgyek sem jelenítettek meg önálló „női hangot” az írásaikban, sokkal inkább szakemberként, szakértőként tűntek fel, mintsem feministaiként. Eredményei jól illeszkednek a nőnevelésről folyó évezredek vitáiról szóló neveléstörténeti kutatások eredményeihez, és tovább árnyalják a képet e területen. A tanítónők helyzetéről írtak például alátámasztják, hogy sokszor maguk a hölgyek is úgy ítélték meg a helyzetüket (Pukánszky, 2006), hogy elsődleges feladatuk a családanyává válás, így

a szakmai, tanítónői sikerek jórészt csak a házasságkötésig képzelhetők el.

Művének összegző fejezetében maga a szerző nevezi meg a további kutatási irányokat, jelöli ki azokat az utakat, amelyeken haladva az eddig rendelkezésre álló adatbázisok még mélyebb elemzése elvégezhető, illetve mutat rá azokra a további kérdésekre, amelyeket vizsgálni érdemes a későbbiekben.

Nóbik Attila monográfiája fontos mű, amely olyan kérdéseket vizsgál, amelyeket a magyar neveléstörténet-írásban eddig alig vizsgáltak, s olyan témákra irányítja rá a figyelmet, amelyek jól illeszkednek a hazai és nemzetközi oktatásszociológiai, illetve professziókutatások sorába. Stílusa könnyed, olvasmányos, követhető, ugyanakkor pontos és gondolatébresztő kérdésselvetései inspirálóan hathatnak a (nevelés)történet-írással foglalkozó szakemberekre éppúgy, mint a terület iránt érdeklődő bármely olvasóra.

Nóbik Attila (2019). *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

**Mészáros Ádám**

Magyar Nemzeti Levéltár Heves Megyei Levéltára, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

## Irodalom

Briggs, A. & Burke, P. (2012). *A média társadalomtörténete. Gutenbergtől az internetig*. Budapest: Napvilág Kiadó.

Lipták Dorottya (2002). *Újságok és újságolvasók Ferenc József korában. Bécs–Budapest–Prága*. Budapest: L'Harmattan.

Nóbik Attila (2019). *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Pukánszky Béla (2006). *A nőnevelés évezredei*. Budapest: Gondolat Kiadó.

# A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

## Study paths of students with disabilities in the light of higher education administrative data

Anett Hrabéczy – Gabriella Pusztai

### Abstract

The focus of our research is on the students who are called students with disabilities by the current Higher Education Act in Hungary. The actuality of examining students with disabilities in higher education is that after the millennium, the number of these students increased at universities as a result of the expansion of higher education. But Hungarian law only deals with their presence since 2007. Earlier research have studied the accessibility and inclusive practices of the institutions internationally and nationally, but little attention has been paid to their academic career and study success. For this reason, our study examines the study paths of students with disabilities in higher education using quantitative research methods, analyzing the complete statistical data of the higher education information system. In our research, we sought to answer the question of the rate and risk of drop-out in higher education in the studied group. According to our results, students with disabilities have a better chance to get admitted from settlements with more favorable status. Among them, male students are more likely to enter higher education, but women are more likely to graduate. Students with disabilities more often over-run, while they use less passive semesters, and the drop-out rate is lower among them.

**Keywords:** special educational needs, disability, equal opportunities, higher education, drop-out

## Investigation of factors affecting perceived teacher efficiency during compulsory digital education (Part 2). The relationship of self-efficacy with personal characteristics and certain factors of teachers' work

Balázs Jagodics – Kitti Kóródi – Éva Szabó

### Abstract

The pandemic has created a critical situation in public education as well. In the spring of 2020, teachers had only days to transit to the digital form of education. The success of adapting to the new situation depended on a number of factors. In our previous study, we presented the characteristics of teacher self-efficacy during this period (Author et al, 2020). In the present study, we focus on the factors that influenced how much educators felt effective. In our online survey, 769 educators participated from all over the country (MAge = 46,3 years, SD = 9,39). We examined the relationship between self-efficacy and relative self-efficacy with some demographic and work-related characteristics. Our results showed that the educators' age and experience were not associated with the efficiency-experience. However, those who had to homeschool their own school-age children worked an average of two hours more per day. The subject taught in the largest number of hours did not affect the efficiency-experience, but previous experience in using digital tools clearly improved teachers' experience of efficiency. Surprisingly, teachers of 1-4. class reported highest, and teachers of 9-13. class the lowest self-efficacy. Our research has shown that the self-efficacy of educators depended on the combined effect of many factors in the period of digital education, and the picture cannot be considered uniform at all.

**Keywords:** COVID-19, coronavirus pandemic, teacher self-efficacy, digital education, subjects, digital competence

## Educators in the focus of a developmental program

Mátyás Turós – Dorner László

### Abstract

Early school leaving (ESL) poses a serious challenge for most countries, including Hungary (González-Rodríguez et al., 2019). In line with international ESL trends, the purpose of the Complex Foundation Program is to provide the groundwork of preventive measures that set out to slacken the number of early school leavers, who do not complete an educational program. It also aims to create an adaptive pedagogical culture and to aid the professional development of teachers in accordance with the above mentioned goals. Furthermore, it intends to operate a professional support system for educators. We examined the practices of teaching arrangements of educators participating in the program, their attitude towards the program, the methodological sensitivity of educators, and their strategies of facing the challenges in relation to ESL. Our findings are based on the online opening (N=822) and closing (N=917) surveys for the academic year 2019/2020. In this study we present the results of the quantitative data analysis. The qualitative analysis of the responses to the open-ended questions of the online survey and that of the teacher interviews will be elaborated on extensively in another paper.

**Keywords:** Complex Foundation Program; early school leaving; dropout

## We do not learn for school but for life – or the relationship between psychological capital and entrepreneurial competence

Andrea Hornyák – Szilvia Fodor

### Abstract

The concept of psychological capital has a central role in both positive psychology and economics, and can be defined as follows: “the state of positive psychological development of an individual, which builds on the following elements: self-efficacy, optimism, hope and resilience” (Nagy, 2017). Similarly, entrepreneurial competence is also associated with human capital, and is one of the eight key competences required for lifelong learning as defined by the European Union. Both factors are at play in the individual’s performance at school and work, satisfaction and in the pursuit of a happier life. Our research aims to present the role of psychological capital and entrepreneurial competence in the labour market and education, as well as the relationship between psychological capital, entrepreneurial competence and school performance.

The survey was conducted with the participation of 342 students from grammar school, economic high school or other high schools. A questionnaire was used in the survey, including multiple subparts: questions on performance, General Self-efficacy Scale, Life Orientation Test, Hope Scale, Brief Resilience Scale, Entrepreneurial competence questionnaire and test on financial knowledge. Our research found a significant positive correlation between psychological capital, entrepreneurial competence and school performance. Our cluster analysis revealed 3 separate groups with completely different psychological capital profiles. By using the SEM model, we managed to identify self-efficacy, flexibility and the combination of hope and motivation as the direct sources of entrepreneurial competence.

It can be concluded that individuals possessing a higher level of psychological capital have higher entrepreneurial competence and better school achievement. In our view, public education should – by embracing the approach of positive psychology – take a prominent role in teaching students how to recognise and enrich their personal competences, whereby their performance and well-being can also be improved.

**Keywords:** psychological capital, entrepreneurial competence, school performance, high-school students

## **Fundamental issues of atypical development**

Enikő Györkő

### **Abstract**

Atypical development is caused by the interaction of innate and environmental factors. Certain hypotheses aiming at explaining atypical development have different understanding of the etiological background. These alternative interpretations led to various methods which helped to achieve deeper understanding of developmental disorder. Moreover, it is a well-known fact that neurological dysfunctions can cause delay in the postnatal development of the nerve system thus leading to atypical development. Symptoms of severe disorders overlap causing numerous anomalies, hence their understanding is essential for special education and in choosing the right psychological therapy.

**Keywords:** atypical development, neurodevelopment disorder, neuropsychology, early childhood, intervention





Szerkesztőség:  
Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi  
Kar Dékáni Hivatal,  
6722 Szeged Egyetem u. 2.  
Tel.: 06 30 3523226  
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,  
közlési feltételek:  
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti  
a Magyar Posta Zrt.  
Postacím: 1900 Budapest  
Előfizetésben megrendelhető:  
• az ország bármely postáján,  
• a hírlapot kézbesítőknél,  
• [www.posta.hu](http://www.posta.hu) WEBSHOP-ban  
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),  
• e-mailen a [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu)  
címen,  
• telefonon 06-1-767-8262 számon,  
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest  
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető  
a Magyar Posta Zrt.-nél:  
• [www.posta.hu](http://www.posta.hu) WEBSHOP-ban  
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),  
• 1900 Budapest,  
• 06-1-767-8262,  
• [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu)

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai elérhetőek  
az Írók Boltjában  
(1061 Budapest, Andrásy u. 45.).

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): *Ady-értelmezések*
16. *Kéri Katalin* (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*
17. *Géczi János* (2003): *Rózsahagyományok*
18. *Kocsis Mihály* (2003): *A tanárképzés megítélése*
19. *Gelencsér Gábor* (2003): *Filmolvasókönyv*
20. *Takács Viola* (2003): *Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája*
21. *Lajtai L. László* (2004): *Nemzetkép és iskola, 1777–1888*
22. *Franyó István* (2004): *Biológiai műveltségünk*
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): *Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948*
24. *Bárdos Jenő* (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*
25. *Kamarás István* (2005): *Olvasásügy*
26. *Géczi János* (2005): *Pedagógiai tudásátadás*
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): *Nyelvészeti tanulmányok*
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): *Gyermekszemlélet a 19. században*
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.*
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.*
31. *Géczi János* (2006): *Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány*
32. *Kelemen Elemér* (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóóság 19–20. századi történetéből*
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.*
34. *Boros János* (2009): *Filozófia!*
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): *Antik nevelés*
36. *Orbán Jolán* (2010): *Jacques Derrida szakmai hitvallása*
37. *Boros János* (2010): *A tudomány, a tudás és az egyetem*
38. *Géczi János* (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*
39. *Révay Valéria* (2010): *A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon*
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): *4×12 mondat*
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): *A múzeumi kultúrákövetítés változó világa*
42. *Boros János* (2011): *Demokrácia és szabadság*
43. *Érfalvy Livia* (2012): *Kosztolányi írásművészete*
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): *Oktatás, -történet, -szociológia*
45. *Horváth József* (2012): *Íráspedagógiai tanulmányok*
46. *Boros János* (2013): *Időszerű etika*
47. *Boros János* (2014): *Szenvedély és szükségszerűség*
48. *Mészáros György* (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés*
49. *Bence Erika* (2015): *Virtuális irodalomtörténet*
50. *Mekis D. János* (2015): *Auctor ante portas*
51. *Boros János* (2016): *Etika és politika*
52. *Racsko Réka* (2017): *Digitális átállás az oktatásban.*

## **Hrabéczy Anett – Pusztai Gabriella** **Fogyatékosággal élő hallgatók** **tanulmányi pályafutása a** **felsőoktatási adminisztratív** **adatok tükrében**

Nemzetközi szempontból kevésbé vizsgált terület a fogyatékosággal élő hallgatók rekrutációja, valamint a konkrét felsőoktatási intézmények esélyegyenlőséget támogató gyakorlatának a vizsgálata. A rekrutáció esetében a magyarországi eredmények rámutatnak arra, hogy a fogyatékosággal élő tanulók igen nagy arányban érintettek a szegénységben, és igen sokan érkeznek hátrányos helyzetű településekről a felsőoktatásba (Szellő és mtsai, 2013; Balázs-Földi és Dajnoki, 2016; Balázs-Földi, 2019). A Központi Statisztikai Hivatal népszámlálási és mikroenzusos adatai egyaránt vizsgálják a fogyatékosággal élő személyekből álló népességet a létszámadatok és a munkaerőpiaci elhelyezkedés tekintetében. A legújabb eredmények alapján Magyarországon a legmagasabb befejezett iskolai végzettségű fogyatékosággal élő személyek aránya növekszik, miközben az utóbbi években a fogyatékosággal élő személyekből álló népesség létszáma nem növekedett. Munkaerőpiaci helyzetük is javulni látszik a statisztikai adatok alapján a megelőző lekérdezésekhez képest, azonban ezek háttérben állhat az is, hogy szigorodtak a diagnosztikai feltételek (KSH, 2015).

## **Jagodics Balázs – Kóródi Kitti –** **Szabó Éva**

## **Az észlelt tanári énhatékonyságot** **befolyásoló tényezők vizsgálata** **a kényszerű digitális oktatás** **időszakában (2. rész).**

## **Az énhatékonyság kapcsolata egyéni** **jellemzőkkel, valamint a tanári munka** **egyres tényezőivel**

Az egyik legérdekesebb eredményt mégis a diákok életkorának és a hatékonyság-élmény kapcsolatának vizsgálata során kaptuk. Arra számítottunk, hogy a diákok életkorának előrehaladtával egyre nagyobb hatékonyság-élményt fogunk tapasztalni, hisz a digitális oktatás az önálló tanuláson kívül komoly szövegértési és informatikai kompetenciát igényel, amivel az idősebb diákok már inkább rendelkeznek. Ehelyett pontosan fordított összefüggést kaptunk. A leghatékonyabbnak az 1–4. osztályban tanítók érezték magukat, és ez a hatékonyság-élmény minden korosztályban csökkent. A legalacsonyabb a 9–13. osztályt tanítók esetében volt. Ezt az eredményt

nem tudjuk szakirodalmi ismeretekre támaszkodva, sem fejlődéslélektani szempontokra alapozva magyarázni (hisz ehhez hasonló vizsgálatokat még nem volt mód végezni). A legvalószínűbb, hogy az eredmény elsősorban a szülők szerepével magyarázható. Mivel a pedagógusok tanári munkájuk hatékonyságát elsősorban a diákok teljesítményének sikeressége alapján tudják lemérni, így ha elkészül a feladat, ha jó a válasz, az arra utal, hogy a tanári munka eredményes volt, mert a diák megtanulta a tananyagot, képes megoldani az arra épülő feladatokat. Ezt az eredményességet a digitális oktatás időszakában az alsó tagozatosok esetében a szülők nagymértékben elősegítették, sok esetben ők töltötték fel, fotózták le a diákok munkáit, és talán az elkészítésben a kérdés megértésétől a megválaszoláig jelentős energiákat fektettek. A gyermek életkorának előrehaladtával a szülői kontroll és segítségadás fokozatosan csökkent.

## **Turós Máttyás – Dorner László** **Pedagógusok egy fejlesztési** **program fókuszában**

A regressziós modellek nem erősítették meg azt a feltételezést, hogy a pedagógus szakmódszertani, nevelési és munkakörülményekkel kapcsolatos problémahorizontjai döntő mértékben határozzák meg az alkalmazott módszertant. A regressziók alapján inkább az jósolható be, hogy minél kevésbé tartja valaki meghatározónak a nevelési problémákat, a tanítás sikerességének zálogát annál inkább a tanulóknak és a módszerekben fogja látni. A nevelési problémák észlelése még a Komplex Alapprogram hasznosságának megítéléséhez sem jó prediktor, eredményeink szerint a módszertani megújulást leginkább azok fogják támogatni, akik elfogadják a külső tanácsadást szakmai döntéseikben és nem gyakran alkalmaznak frontális munkaformát – ugyanakkor a módszertan megválasztásánál saját szakmai döntést is hoznak. Mivel a kutatás egy időszakát jelentős mértékben meghatározta a digitális munkarend, az ide vonatkozó eredmények értelmezésénél körültekintéssel kell eljárni: a program hasznossága megítélésének év végére történő erősen negatív változását a digitális munkarend körüli módszertani nehézségek, valamint a program személyes tanulói jelenlétre épülő módszertana okozza. E limitációval együtt kutatásunk jelentős, általános tapasztalattal is szolgáló eredményének tekintjük, hogy a pedagógusok munkaterhelés-érzékelése és terheléssel való megküzdése nem függ össze a tanulók családi hátterével, tanulmányi eredményeivel. Váratlan eredményként értelmeztük, hogy a pedagógus-életpályamodell szerint I. kategóriába sorolt pedagógusok 2/3 része elutasító vagy autoritáskövető módon támogató, és csak 1/3 része támogató egy módszertani újtásra irányuló programmal kapcsolatban, miközben az életpályamodellben történő előrelépés megfordítja ezt az arányt.