

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHUSZADIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2020

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZHUSZADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ,
KÁRPÁTI ANDREA, KÖLLŐ JÁNOS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE,
PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Kasik László és Füz Nóra
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Fülöp Márta és Gordon Győri János: Árnýékkoktatás és verseny – magyar középiskolások és egyetemisták nézetei az árnyékkoktatás és a verseny kapcsolatáról	93
D. Nagy Krisztina: Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei	123
Pálvölgyi Lajos: Összetett képességek mérése: dilemmák és megközelítések	149
Janurik Márta, Szabó Norbert és Józsa Krisztián: A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében	171



ÁRNYÉKOKTATÁS ÉS VERSENY – MAGYAR KÖZÉPISKOLÁSOK ÉS EGYETEMISTÁK NÉZETEI AZ ÁRNYÉKOKTATÁS ÉS A VERSENY KAPCSOLATÁRÓL

Fülöp Márta* és Gordon Győri János**

* *Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet, Természettudományi Kutatóközpont;
Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet*

** *ELTE PPK Interkulturális Pedagógiai és Pszichológiai Intézet*

Néhány korábbi közleményt követően az oktatáskutatás nemzetközi szakirodalmában az 1990-es években jelent meg az árnyékoktatás fogalma (Bray, 1999; Gordon Győri, 1998, 2020; Stevenson & Baker, 1992). Noha a jelenség meghatározása korántsem egységes – többek között azért, mert az árnyékoktatás maga is igen sokféle formában létezik a világ különböző oktatási rendszereiben –, jelen tanulmány céljait megfelelően szolgálja Bray (1999) e téren klasszikusnak tekinthető meghatározása. E szerint az árnyékoktatás a formális („hivatalos”) oktatási rendszert kiegészítő, piaci alapon (profitorientált módon) működő oktatás, amely az általános és középiskolai képzés elméleti tantárgyainak tanítására összpontosít. Az árnyékoktatás egyik legfontosabb funkciója a tanulók minél előnyösebb pozíciószerezése az oktatás vertikális és horizontális dimenzióiban (vagyis az iskolafokozatok, illetőleg az oktatási intézménytípusok és konkrétan egyes oktatási intézmények, képzési programok között). Ezért egyes szerzők (pl. Gordon Győri, 2020) alapvetően három olyan iskolai tudásterületre leszűkítve értelmezik az árnyékoktatást, amelyek e célok elérését valamennyi oktatási rendszerben elsődlegesen elősegítik: a matematika, az idegen nyelv (jellemzően az angol mint idegen nyelv), valamint az anyanyelvi szövegértés és szövegalkotás körét sorolva ide. Tanulmányában Gordon Győri (2020) azt is kiemeli, hogy bár több más elméleti jellegű tantárgynak is jelentős árnyékoktatási piaca épült ki az elmúlt évtizedekben, jellemzően az említett három tantárgy kiegészítő oktatási szegmense az, amely ipari méretű árnyékoktatási tevékenységek kialakulásához, ezeknek megfelelő piaci vállalatok és akár nemzeteken átívelő oktatási franchise cégek létrejöttéhez is vezetett a 20. század második felében. Az árnyékoktatás, különösen ennek a szűkebben értett szegmense azért is érdemel kiemelt szakmai figyelmet, mert jelentős a visszahatása a formális, hivatalos oktatási rendszerre, az oktatáson keresztül a társadalmi stratifikációra (Hartman, 2013), pontosabban arra, hogy az oktatási rendszerekben, illetve azokon keresztül zajló verseny valóban meritokratikusan működik-e vagy sem.

Mindezekkel szorosán összefügg, hogy az árnyékoktatás témáját taglaló szakirodalomban alig lelhető fel olyan közlemény, amelyben ne esne szó a versenyről vagy versengésről leginkább explicit, de legalábbis implicit módon. A verseny/versengés fogalmát azonban

az árnyékkoktatás jelenségét taglaló szakirodalomban mint adottat kezelik a szerzők. Nem adják magyarázatát, hogy a versenyt/versengést tekintve pontosabban mit is értenek e jelenségen. Bray (2017. p. 476) például egy tanulmányában megállapítja, hogy „...a szülők bizonyos fokú versengésben állnak egymással a [gyermekük] következő oktatási fokozatba történő felvételéért folytatott versenyben”. Entrich (2018. p. 40) szerint „...a *kyoiku kyoso* (az oktatási verseny) az egyetemre való bejutásért az egyik legfőbb motívuma annak, hogy a [japán] családok az iskolán kívüli támogatást keresnek [a gyermeküknek]”. A verseny fogalmát azonban egyikük sem definiálja. De Kim és Jung-Hoon (2018. p. 10) sem definiálják pontosan, hogy mit értenek az alatt, hogy „az elszámoltathatóság retorikája valójában nagyobb terheket rótt az amerikai tanulókra, és a közöttük lévő verseny fokozódásához vezetett, és ez váltotta ki az árnyékkoktatás igénye iránti kereslet növekedését”, mint ahogy azt sem teszik világossá, hogy az adott kijelentésük háttérül hivatkozott szerzők milyen kutatói módszerekkel mérték a verseny fokozódását. Ho (2010. p. 63) arról ír, hogy „ez a szerkezeti szisztéma egyre intenzívebb versengési kultúrához vezet Hongkong meritokratikus oktatási rendszerében.” Az igencsak rejtőzködő, de azért létező finn árnyékkoktatási rendszer elemeket elemezve Kosunen (2018. p. 9) Bourdieu tőkeelméletére is hivatkozva úgy fogalmaz – ugyancsak nem pontosítva azt, hogy mit ért versengés alatt –, hogy a strukturális változtatások árnyékkoktatási vonatkozásokban is „egy újfajta versengési teret hoztak létre”.

Az idézetekben egyértelműen tükröződik az árnyékkoktatás szakirodalmának éles kétsége: a verseny/versengés központi szerepben való elhelyezése az árnyékkoktatás jelenségének leírásában és értelmezésében, ugyanakkor mint alapfogalom evidenciaként való kezelése és így definiálatlansága¹.

Mindenhhez a szakirodalom még egy jellemzője kapcsolódik: a közleményekben többnyire a szerzők álláspontja szerint értett versengést látjuk mint versengést, és csak ritkábban azt, hogy a folyamatok résztvevői maguk hogyan gondolkodnak a versengés, az oktatás és az árnyékkoktatás kapcsolatáról. Ha mégis megjelenik az utóbbi, akkor az a szülők álláspontját tükrözi, nem az árnyékkoktatásban részt vevő tanulókat (l. Bray, 2017). Nem tudjuk, ők maguk is versenyhezetteként definiálják-e és élik-e át az adott oktatásügyi viszonyokat és történéseket, és ha igen, akkor szubjektíve miként, például mennyire pozitív vagy negatív, mennyire stimuláló vagy deaktiváló, mennyire igazságos vagy igazságtalan tapasztalatokként élik át ezeket a helyzeteket és folyamatokat mint versengési folyamatokat.

E szakirodalmi hiány miatt jelen tanulmányunkban az árnyékkoktatással kapcsolatos szubjektív tanulói versengéstapasztalatokra koncentrálunk, pontosabban arra, hogy maguk a középiskolás diákok és egyetemisták milyen szerepet tulajdonítanak az árnyékkoktatásnak a versenyben, mennyire tudatosan a saját versenyelőnyeik növelése érdekében veszik igénybe, ha igénybe veszik. Ennek bemutatása érdekében először összefoglaljuk, hogy az árnyékkoktatás szakirodalma tipikusan milyen témák mentén, milyen szempontrendszer

¹ A kevés számú kivétel közül, amikor egy-egy szerző mégis meghatározza a verseny és a versengés fogalmát az árnyékkoktatás kontextusában, egyedül Kobakidze (2018) könyvét érdemes kiemelni, aki behatóan – sőt munkája középpontjába állítva – foglalkozik az árnyékkoktatásban érdekelt tanárok versengésének és együttműködésének kérdésével (igaz, kevésbé pedagógiai-pszichológiai, inkább közgazdasági keretekben elhelyezve és értelmezve a jelenséget).

részeként foglalkozik a verseny/versengés kérdésével. Majd bemutatjuk magát a kutatást és annak eredményeit.

A versennyel és versengéssel kapcsolatba hozott tipikus témák az árnyékkutatással foglalkozó szakirodalomban

Azt, hogy az árnyékkutatás jelenségével foglalkozó elméleti, kutatási és oktatáspolitikai szakirodalom az árnyékkutatás milyen elemeit kapcsolja össze a verseny és a versengés jelenségével, többféle logika mentén lehet elrendezni. A szóba kerülő témák széttartó jellege miatt, valamint azért, mert az árnyékkutatással foglalkozó közlemények különféle logikák mentén taglalják a témánkba tartozó jelenségeket, mi magunk is egy kevert logika mentén mutatjuk be a jelenséget.

Rendszerszintű, intézmények közötti és szolgáltatási típusok szerinti versengés az árnyékkutatás terén

A verseny/versengés az árnyékkutatás szakirodalmában gyakran jelenik meg mint a globális, illetve egyes országok közötti oktatási verseny része, részben kiváltója is. Bray (2020) szerint az árnyékkutatási rendszer kibontakozásának 1980 körülől érzékelhető mennyiségi és minőségi robbanása mögött – többek között – az áll, hogy ugyanezekben az években kezdett kibontakozni a fizikai mobilitás, valamint ekkortól figyelhető meg a digitális információ áramlásának robbanásszerű fejlődése. Álláspontja szerint ezek a tényezők minden korábbinál erősebb nemzetközi versenyre készítették/kényszerítették az oktatás és a munkaerőpiac terén az egyes nemzetállamokat és állampolgáraikat, és ez a verseny okozta az árnyékkutatás-ipar robbanásszerű fejlődését. E koncepció lényege az, hogy az egyes nemzetek oktatási összteljesítményét növeli a tanulók árnyékkutatási aktivitása, és ez azokat a nemzeteket, amelyekben az árnyékkutatás masszív szegmensként van jelen, kumulált hatásként versenyelőnyhöz juttatja azokhoz az országokhoz képest, amelyekben az árnyékkutatás nem széles körűen elterjedt, és így nem játszik szignifikáns szerepet a nemzeti szintű oktatási teljesítményben.

Az árnyékkutatás szakirodalmának egyik leggyakrabban megjelenő témája a versennyel/versengéssel kapcsolatban az egyes országokon belüli regionális különbségek az árnyékkutatási szolgáltatások elérhetősége terén, és így a települések közötti versenykülönbségek az árnyékkutatás terén. Nem ismerünk olyan kutatást, amely ne azt emelné ki, hogy az árnyékkutatás intenzív jelenléte versenyelőnyt jelent a fővárosban, nagyvárosokban élő tanulók számára a kisebb vagy perifériálisabb településeken élőkkel szemben (Bray, 2020), ahogy arra már egész korán Inkei, Koncz és Pöcze (1988) is rámutatott. Külön figyelmet érdemelnek az egészen speciális esetek is, például az indiai Kota város esete, ahol az egyes települések és településrészek közötti, huzamos ideig tartó, intenzív árnyékkutatás-piaci verseny oda vezetett, hogy az egymillió lakosú város az árnyékkutatás indiai központjává vált, ahova évente több mint 100.000 diák költözik be a felvételi idő-

szak előtt, hogy minél könnyebben igénybe vehesse az ottani árnyékképzés-ipari szolgáltatásokat (Rao, 2017). Másképp fogalmazva: a mai Kórá a piaci verseny alakította árnyékképzés-ipari várossá.

Az oktatás és munkaerőpiac globális versenyrendszere mint magyarázóelv mellett számos írásban megjelenik az a gondolat, hogy az árnyékképzés az oktatás különféle szegmensei közötti verseny részese, illetve e verseny kiváltója, felerősítő eleme is egyben. Ezekben az értelmezésekben az állami kontroll alatt álló, főáramú, hivatalos oktatás (*public education* – beleértve az állami, önkormányzati, egyházi, alapítványi, magántulajdonú iskolákat) és a kereslet-kínálat piaci alapjain működő kiegészítő oktatásipar egymás versenytársaiként, illetve alternatíváiként jelennek meg. Már a japán árnyékképzés egyik egészen korai elemző leírásában (Rohlen, 1980) fellelhető az a gondolat, miszerint ez a verseny sokkal mélyebb alapokat is érint, mint pusztán maga a piaci területfoglalás, minthogy a főáramú, hivatalos oktatás és az árnyékképzés a tanulmányi eredményességet érintő versenyen túl az oktatás ideológiai alapjait érintő versenyben is áll egymással. Egyes szerzők (pl. Bray & Kobakidze, 2015) annak a véleményüknek adnak hangot, hogy az oktatás szegmensei közötti – megítélésük szerint – lehetséges és kívánatos kooperáció helyébe lépő verseny egyben rombolja is az oktatás ökoszisztémáját és így részben annak eredményességét is. Némely leírások (pl. Southgate, 2009) a két szegmens közötti versenyt etikailag is értelmezhető narratívába foglalják, és arról beszélnek, hogy az árnyékképzés eleinte mint a főáramú oktatás árnyékában működő szegmens jelent meg a piacon, de megerősödve ma már fenyegető erőként jelenik meg, dominanciára, döntő hatalomra tör. A 2000-es évek elejére egyre növekvő szakirodalom alapján Mihály (2004) viszont éppen azt a következtetést vonja le, hogy az árnyékképzés tévúton jár, amikor az által kíván versenyezni a főáramú formális oktatással, hogy kiegészítse, elismétli annak tartalmait. Elkerülendő ezt a versenyt, az árnyékképzésnek arra kellene törekednie, hogy olyan terepen legyen erős, ahol a formális tömegoktatás nem tud igazán jól teljesíteni: alkossa meg a saját oktatási tananyagát, tartalmait, módszereit a tanulók kompetenciáinak hosszú távú fejlesztése érdekében.

Ezek az értelmezések a kooperációt és a kompetíciót polárisan oppozicionális rendszerként képzelik el (Fülöp, 2008), nulla összegű jelenségekként, amely alapján minél több a verseny két entitás – jelen esetben a formális és az árnyékképzés – között, annál szűkebb a kooperáció lehetősége. Eltekintenek attól, hogy az árnyékképzési és főáramú oktatás szereplői intézményi vagy személyes szinten gyakran együtt is működnek egymással, illetve hogy átfedések vannak közöttük. Számos országban például ugyanazok a tanárok nyújtják az árnyékképzési piaci lehetőségeket, akik egyébként a hivatalos oktatás rendszerében tevékenykednek tanárokként (Liu & Bray, in press). Ugyancsak eltekintenek ezek az értelmezések a két szegmens egymástól való tanulásának lehetőségétől és így ennek potenciális kölcsönös fejlődési, fejlesztési hatásaitól (Southgate, 2009). A piaci jelleg miatti verseny fejlesztő hatásaira kitérnek az árnyékképzési szolgáltatások reklámtevékenységét elemző tanulmányok is. Bai és munkatársai (2009) arról írnak, hogy a reklámtevékenységben is megjelenő verseny valójában arra a piaci nyomásra utal, amelynek eredményeként a szolgáltatók kénytelenek egyre fejlettebb szolgáltatásokat kidolgozni és biztosítani a fogyasztók számára az árnyékképzés terén, különben lemaradnak a versenyben.

Nemcsak a főáramú és az árnyékoktatási szegmens között zajlik verseny, hanem az árnyékoktatás piaci szereplői, az árnyékoktatási szolgáltatástípusok, valamint a konkrét intézmények között is. A piac versenyalapú újra és újra történő felosztása zajlik például az egyszemélyes, szemtől szemben történő oktatás, valamint a nagy árnyékoktatási intézményekben csoportosan tarott, az online, a levelező, a kevert típusú (offline-online) és egyéb szolgáltatástípusok között (Bray, 2020; Bray & Kobakidze, 2015). Ezek a szegmensek is gyakran nemcsak versenytársként, hanem egymást kiegészítő társként is megjelennek, miután az árnyékoktatásban részt vevő tanulók egy része többféle szolgáltatástípust igénybe vesz párhuzamosan vagy egymást követően.

Míthogy profitorientált oktatási szegmensről van szó, az árnyékoktatás szegmensei és intézményei közötti verseny a piacért folytatott versenyként is megjelenik. Mindazonáltal Entrich (2018) azon kevesek egyike, aki – nem teljesen kritikai felhangok nélkül, sőt egyenesen szociáldarwinista mögöttesekre utalva – rámutat, hogy ebben a folyamatban hogyan fér meg egymással a verseny és az együttműködés. A japán árnyékoktatási piac jellemzőit elemezve arra a következtetésre jut, hogy a piac oligopolizációja zajlik: a piac domináns, tőkeerős, tőzsdei cégei arra törekuszenek, hogy négy-öt nagy szereplő maradjon a piacon a többiek kárára. Nyilvánvaló, hogy ebben az erőfeszítésükben szükségképp az egymással való együttműködésre utaltak, így szereve előnyt a piac összes többi szereplőjével és szegmensével szemben.

Társadalmi csoportok közötti, illetve egyes személyekért folytatott, valamint személyek közötti versengés

Az árnyékoktatási kutatások által említett versengés egy jelentős része az elemzők szerint az e piaci szegmensben megjelenő társadalmi csoportok között, valamint egyes személyekért, illetve közöttük zajlik. Szinte alig van szerző, aki ne térne ki arra – hacsak nem éppen ezt állítja a kutatásai vagy elméleti elemzései középpontjába –, hogy az árnyékoktatás *a társadalom egyes csoportjai között zajló versengés*. Ezek az elemzések a legkorábbi kutatásoktól kezdődően (Marimuthu et al., 1991) a társadalmi közép és felső középosztályok versenyelőny-szerzési lehetőségeként látják és látatják az árnyékoktatást a leszakadó társadalmi csoportokhoz képest.

Már korábbi magyar kutatások is azt mutatták, hogy a diplomás szülők gyermekei a különórának is köszönhetően kerülnek versenyelőnybe másokhoz képest (Andor, 2002) Számos ilyen elemzés Bourdieu tőkeelméletére épül, vagy legalábbis arra utal, és a középosztályok társadalmi pozícióörzési és -megerősítési technikájaként látja az árnyékoktatás piaci működését (Kim & Jung-Hoon, 2018). Többek között emiatt is többnyire etikailag negatívan, elítélően szólnak az árnyékoktatási rendszerről arra utalva, hogy ez lényegében tisztességtelen versenyelőny-szerzési technika, ami nemcsak a tisztán meritokratikus alapon működő társadalmi stratifikációt destruálja, hanem a személyközi viszonyrendszereket is például egy tanterem tanulói közösségén belül. Ugyanakkor nem térnek ki arra az – egyébként ugyancsak Bourdieu-re is visszavezethető – tényre, miszerint az árnyékoktatás igénybevétele mint többlet erőbefektetés az egyes privilegizált társadalmi

csoportokon belül meritokratikusan vezethet előnyökhöz, beleértve az ilyen erőfeszítésekbe az árnyékkoktatás vagy annak alternatíváiként működő oktatási lehetőségek igénybevételét.

Arra, hogy az egyes társadalmi csoportokon belül a többlet erőbefektetés az oktatás terén mit jelent a társadalmi csoporton belüli meritokratikus versenyben, jó példaként szolgálhatnak a magyarországi tanodák. Hiszen a tanodát igénybe vevő hátrányos helyzetű tanulók – éppen annak reményében, hogy sikeresebbek lesznek az oktatásban – nagyobb befektetést tesznek az oktatás terén, mint saját társadalmi csoportjuk más tagjai. Megjegyzendő, hogy bár a tanodák nem tartoznak az árnyékkoktatási szegmensbe, hiszen nem piaci alapon, tehát nem fizetős intézményekként működnek, létrejöttük és működésük egyáltalán nem független a magyarországi árnyékkoktatási rendszertől, ugyanis a tanodák rendszere – legalábbis egyféle magyarázóelv felől tekintve – az árnyékkoktatás nem fizetős alternatívájának is tekinthető az anyagi és iskolázottsági téren leszakadó társadalmi csoportok gyermekei számára (Lencse, 2020).

Az árnyékkoktatásról szóló szakirodalomban (pl. Kim, 2016; Zhang, 2013) megjelenik a tanulók egymás közötti versengése is. A témát szóba hozó szerzők azonban többnyire nem arra fókuszálnak, hogy milyen verseny alakul ki például az azonos árnyékkoktatási szolgáltatást igénybe vevő tanulók között, és ez milyen motivációs helyzeteket teremt a körükben, hanem inkább arra, hogy az árnyékkoktatás igénybevétele milyen versengési helyzeteket – feszültségeket – vált ki a főáramú oktatásban egy tanulócsoporthoz tartozó gyerekek között, akik igénybe vesznek árnyékkoktatási szolgáltatást, illetve akik nem. Noha kevés pontos részletet lehet e folyamatról tudni, a szakirodalom alapján az a kép bontakozik ki, hogy alkalmasint heves versengési helyzetek alakulnak ki az árnyékkoktatásba járó, valamint az azt nem igénybe vevő, illetve anyagi okokból igénybe venni nem tudó tanulók között.

Az árnyékkoktatást igénybe vevő tanulók közötti verseny egy fontos elemként térnek ki egyes szerzők a tanulónak (és családjaiknak) az egyik legfontosabb versengési stratégiájára: a minél jobb színvonalú árnyékkoktatási szolgáltatásokért zajló versenyre (Kim & Jung-Hoon, 2018). Ez nyilvánvalóan különösen azokban a társadalmakban, oktatási rendszerekben intenzív, amelyekben a tanulók nagy százaléka vesz részt árnyékkoktatásban. Hiszen ebben az esetben már nem az árnyékkoktatásban való részvétel a versenyelőny, hanem az igénybe vett szolgáltatások minősége. Ugyanakkor a szakirodalomban ismét csak nem említett jelenség az egyes társadalmi csoportokon belüli versengés ezen a téren, hiszen a közép, a felső-közép és a felső társadalmi csoportokon belül ezen a téren nyilvánvalóan az oktatási rendszer értékteremtő jellemzőivel tisztában lévő – magasan iskolázott – szülők/tanulók vannak előnyben például az „újjgazdagokkal” szemben. Mindebből azonban az is nyilvánvaló, hogy a különféle iskolázottságú és anyagi helyzetű szülők az árnyékkoktatásnak egymástól jelentősen különböző szegmenseit, szolgáltatásait akarják és tudják igénybe venni, ami egymástól már annyira különböző mintázatokhoz vezet ezen a téren, hogy joggal mondhatjuk: az egyes oktatási ökoszisztémákban valójában nem is egy árnyékkoktatási rendszerről, hanem – többes számban – árnyékkoktatási rendszerekről beszélhetünk jellegzetes vásárlói, szolgáltatói és szolgáltatási körökkel.

Ugyanennek a jelenségnek a másik oldala az árnyékkoktatási cégek közötti intenzív verseny a legjobb diákokért. Nyilvánvaló, hogy az árnyékkoktatási cégek eredményessége,

így versenypozíciója nagymértékben függ a diákok „minőségétől”. A letehetősebb, az árnyékkoktatásban is legjobban fejleszhető tanulók a legmagasabb értékű formális oktatási intézményekbe, középiskolákba, egyetemekre kerülnek be, ami az árnyékkoktatási cégek és tanárok piaci értékének, így potenciális bevételeinek is a növekedését jelenti.

E verseny oktatáskutatási, de oktatáspolitikai szempontból is egyik figyelemreméltó vetülete az, hogy a legmagasabb minőségű árnyékkoktatási szolgáltatásokért zajló küzdelem eredményeként a legjobb cégeknél olyan túljelentkezés alakul ki, hogy e szolgáltatások egy része ma már ugyanolyan szigorú szelekciós elvek alapján válogat a hozzájuk jelentkező tanulók között, mint a formális oktatás egyes intézményei/intézménytípusai. Így a formális oktatás egyes, kiemelt minőségű szegmenseibe való bejutásért zajló verseny megkettőződik, és ebben a megkettőzött versenyhelyzetben az árnyékkoktatás szűrőrendszere válik a döntő jelenőségű elemmé, mivel ez a tehetséges tanulók első szűrője. Például Dél-Koreában az a tanuló, aki a többszörös túljelentkezés ellenére be tud kerülni a legkiválóbb színvonalú – és legdrágább – árnyékkoktatási tehetséggondozó intézmények egyikébe, akkor az ott zajló kiváló szakmai munkának köszönhetően jó eséllyel sikeresen felvételizik, és be is kerül majd a formális oktatási rendszer kimagasló presztízzsel rendelkező tehetséggondozó intézményeinek egyikébe (Kim & Jung-Hoon, 2018). Mindez az oktatási eredményességért és ennek dicsőségéért folytatott verseny is egyben az árnyékkoktatási intézmények között, illetve az árnyékkoktatási és főáramú oktatási intézmények között.

Mindettől nem független, hogy a szakirodalom tanúsága szerint az árnyékkoktatás piacán intenzíven zajlik a verseny a tanárokért, vagyis az adott szolgáltatást nyújtó legjobb munkaerőért is. A piaci verseny tértjének nagyságára – azaz a piacon a legjobb szolgáltatások esetén szerezhető profit nagyságrendjére – utal az, hogy a kelet-ázsiai árnyékkoktatási rendszerekben – Japánban, Kínában, Dél-Koreában – sztár tanároknak tekintett pedagógusok (Gordon Györi, 1998, 2006; Kim & Jung-Hoon, 2018) is dolgoznak, akiknek éves jövedelme már az 1990-es években is dollármilliókban volt mérhető, nem ritkán meghaladva a hollywoodi filmsztárok éves jövedelmét.

Az árnyékkoktatás jelenségére vonatkozó szakirodalomban ugyancsak megjelenik a tanárok egymás közötti versengése többféle vonatkozásban és kontextusban. Az árnyékkoktatási és főáramú intézményekben dolgozó tanárok közötti versengés olykor annak etikai dimenzióiban is megjelenik a szakmai közleményekben, például etikus-e, ha egy árnyékkoktatási tanár a főáramú rendszerben dolgozó tanártársát kritizálja a diák vagy a szülő számára, illetve fordítva, etikailag helyes-e a főáramú környezetben dolgozó tanárok részéről az árnyékkoktatási tanárok bírálata (Bray & Kobakidze, 2015).

Strukturális és kulturális elemeket tekintetbe vevő magyarázatok az árnyékkoktatást létrehozó és azt fenntartó versenyre vonatkozóan

Az árnyékkoktatás jelenségével foglalkozó közlemények többsége állást foglal abban a tekintetben, hogy az oktatási rendszer milyen strukturális jellemzői hozzák létre, tartják fenn és szélesítik az árnyékkoktatás rendszerét. Ezek között elsődlegesen említik az oktatás vertikális rendszereiben való előrelépés meritokratikus elveken nyugvó szelekciós mecha-

nizmusait, mindenekelőtt a felvételi vizsgák rendszerét és az oktatási rangsorok által generálódó versengési helyzetet (Bray, 1999; Entrich, 2018; Song, 2016). Ehhez kapcsolódóan és alátámasztva már a témakör legelső közleményeiben megjelentek azok az adatok, miszerint az árnyékkutatás igénybevétele szinte minden oktatási rendszerben intenzívebbé válik a felvételi vizsgákhoz vezető tanulmányi időszakokban (Bray, 1999; Ceglédi & Szabó, 2014; Mori & Baker, 2010). Paradox módon ez vezet az oktatás modernkori történetének talán legerősebb ellentmondásához: a neoliberalisan (is) értelmezett meritokratikus oktatási verseny (Sundararaman, 2020) egyik leglényegesebb eleme a felvételi versenyvizsga; azonban az erre való felkészülés olyan társadalmi egyenlőtlenségeken nyugszik, amiket a piaci alapon nyugvó árnyékkutatás feerősít, ami így éppen magát a meritokratikus jelleget destruálja.

A szelektív vizsgák és az árnyékkutatási piac összefüggéseit vizsgáló tanulmányok jellemzően kritikai módon kitérnek a két jelenség összefüggésének tágabb társadalmi környezeti összefüggéseire, nevezetesen arra, hogy a modern társadalmakban milyen erős – és gyakran az önnön értékén nem is igazán túlmutató – jelentősége van a diplomának. Különösen a kelet-ázsiai társadalmak árnyékkutatási rendszerét elemző tanulmányokban jelenik meg markánsan és kritikusan az a vélemény, miszerint a „diplomaőrület”, vagyis a hivatalos diplomaért folytatott verseny az árnyékkutatás működésének fő kiváltó oka (Entrich, 2018). Sokan ezt, illetve a kredencializmus miatt a felnőtt világ által a gyerekekre kényszerített oktatási versengést és az ebből a versenyből fakadó tanulói terheket említik az árnyékkutatás egyik legnegatívabb következményének (Mori & Baker, 2010).

Mindamellettt már a legelső árnyékkutatási közleményekben megjelent a kultúra és az oktatási verseny kapcsolata mint magyarázóelv, különösen a kelet-ázsiai, konfuciózus társadalmak esetében. Egyes szerzők ezekben a magyarázatokban arra utalnak, hogy önmagukban a szociológiai aspektusokat előtérbe emelő magyarázórendszerek nem elégségesek az árnyékkutatás jelenségére és az abban megfigyelhető versenyfolyamatokra, mert ezeket nagymértékben befolyásolják a kulturális foratókönyvek, amelyek egyes kulturális csoportok esetében különösen erős magyarázóelvei lehetnek az árnyékkutatásnak. A konfuciózus ideológiára utalva írnak arról többen is, hogy az oktatási verseny az énkidolgozásnak és a nemzeti kompetitívitás növelésének egyaránt fontos ideológiai mögöttese (Bray, 1999; Gordon Győri, 1998; Stevenson & Baker, 1992). Ám megjegyzendő, hogy a konfuciózus ideológia és a kiegészítő magánoktatás-iparban is megnyilvánuló oktatási verseny intenzív kapcsolata mint magyarázóelv kissé háttérbe került, illetve módosult, miután a 2000-es évek elejére világossá vált, hogy az árnyékkutatás egyáltalán nemcsak kelet-ázsiai jellemző, hanem a világ minden táján egyre növekvően jelen lévő társadalmi jelenség. Azóta az a magyarázóelv került előtérbe, hogy a kelet-ázsiai különlegesen erős árnyékkutatási aktivitás intenzitásának egyediségét magyarázzák a kulturális háttérelemek (Southgate, 2009).

Az árnyékoktatásban részt vevő tanulók tapasztalatai

Az elmúlt évtizedben megnövekedett azoknak a kutatásoknak a száma, amelyek az árnyékoktatás némely vonatkozásait, az árnyékoktatásban részt vevő tanulók felől kiindulva, őket megkérdezve próbálják feltárni. Tekintve, hogy az árnyékoktatás értük és az ő részvételükkel zajlik, kitüntetetten fontosak az ő szempontjaik, saját tapasztalataik, valamint az ezekkel összekapcsolódó nézeteik ismerete. De még azok a kutatások is, amelyek ezt a megközelítést alkalmazzák, a lehetséges tanulói szempontoknak többnyire csak egy viszonylag szűk körét érintik: például azt, hogy miért járnak árnyékoktatásba, ki döntött arról, hogy ők árnyékoktatásban is tanuljanak, mennyire kedvelik az árnyékoktatást, milyenek látják az ott tanító tanáraikat – alkalmasint a főáramú oktatásban őket tanítókhöz viszonyítva –, illetve hatékonyak gondolják-e mindazokat a tevékenységeket és szervezeti jellemzőket, amelyekkel az árnyékoktatásban találkoznak.

Olaru (2015) észak-erdélyi és székelyföldi magyar tanulókat kérdezve azt találta, hogy bár az árnyékoktatásba járás sok esetben a gyerekek autonóm döntése, de azért ebben kiemelt szerepet játszik a szülők ehhez való viszonyulása is. Hajar (2018) például 10-11 éves, a következő iskolafokozatba való átmenetüket biztosító szelekciós eljárás előtt álló angliai gyerekek esetében azt tárta fel, hogy alapvetően a szülők döntöttek arról, hogy árnyékoktatási szolgáltatást vegyenek igénybe, valamint a gyerekek az oktatás tartalmánál és közvetlen eredményességénél többre értékelték az olyanféle „puha” hozamokat, mint például azt, hogy önértékelésükben megerősödtek, magabiztosabbak lettek, mint korábban voltak, vagy a főáramú oktatásban tudtak lenni. Izraeli fiatalok esetében Addi-Racchah (2019) azt találta, hogy árnyékoktatásba járó tanulók hajlanak arra, hogy az árnyékoktatásbeli tanáraik felülértékelésével együtt kritikusanabban értékeljék a formális oktatásban őket oktató tanárokat. A Kim és Jung-Hoon (2018) által megkérdezett koreai tanulók között volt, aki azt emelte ki, hogy az árnyékoktatásban huzamos ideig egyéni figyelmet kap, ezek a tanárok valóban nagyon személyesen ismerik őt és a tanulási jellemzőit, míg más tanulók azt említették, hogy az árnyékoktatásbeli tanárok érdekesebben, pontosabban magyaráznak. Zhan és munkatársainak (2013) kutatása alapján bár a diákok jobbnak látták az árnyékoktatásbeli tanáraik tárgyi tudását, és inspirálóbbnak is látták őket az iskolai tanáraiknál, azonban utóbbiakról az volt a benyomásuk, hogy az élet sokkal szélesebb körében irányítják, fejlesztik őket, mint az árnyékoktatásbeli tutoraik. Reed (2018) angol 16–18 évesekkel folytatott félig strukturált interjút. Megkérdezett magántanárhoz (tutorhoz) járó és magántanárt nem igénybe vevő fiatalokat, hogy szerintük mi a funkciója a magántanároknak. A legfőbb funkciókban egyetértettek a diákok, vagyis a különóra jobban teljesítményhez, jobb megértéshez segítenek, illetve növelik az önbizalmat. A versenyben való előnyöket egyetlen diák sem említette. Azok, akik nem veszik igénybe a magánórát, első helyre az anyagi megfontolásokat helyezték, vagyis a magántanárok túl sokba kerülnek. De hasonlóképpen fontosnak tartották azt is, hogy nem mindenkinek van erre szüksége, van, aki külön tanárok nélkül is tud jól, legalábbis a korábbiaknál jobban teljesíteni. Voltak, akik azt említették, nem elég tájékozottak, hogy megtalálják a megfelelő tanárokat, mások pedig azt, hogy nincs idejük a különórákra. Az angol fiatalok egy része féle-

lemről és kényelmetlenségről számolt be, mely szerint számukra meglehetősen idegen szituáció egy tanárral kettesben, négy szemközt lenni. Bár ezt a diákok expliciten nem említették, itt felmerülhetnek azok a botrányok, amelyek az Egyesült Királyságban az utóbbi években egyszemélyes tutorálás kapcsán például szexuális molesztálásokat tártak fel (Krause, 2019).

Mindezek mellett sem ezek, sem más hasonló kutatások nem vizsgálták azt, hogy az árnyékoktatásban részt vevő tanulók hogyan gondolkodnak ennek az oktatási formának az oktatás terén meglévő versenyben/versengésben betöltött szerepéről, mennyire tudatosan élnek ezzel mint a versenyelőnyeiket befolyásoló lehetőséggel. A tanulmányunkban ismertetett kutatás célja ezért az volt, hogy feltárja, hogy a középiskolások, akik még a felsőoktatásba való bejutást szolgáló megmérettetés előtt állnak, illetve a felsőoktatásba már bekerült egyetemisták milyen módon gondolkodnak az árnyékoktatás versenyben/versengésben betöltött szerepéről, milyen összefüggést látnak az árnyékoktatás és a verseny között.

A kutatás jellemzői

Résztevők

A kutatásban középiskolások és egyetemisták vettek részt. A középiskolai felvételen 338 középiskolástól vettünk fel adatokat (fiú: 44%, lány: 56%). A résztvevők négy különböző fővárosi iskolából kerültek ki. Két, a tanulmányi mutatóik alapján az országos listát vezető budapesti gimnázium, és két, az országos listán a 100. és 200. hely között elhelyezkedő budapesti gimnázium diákjai, közel fele-fele arányban (magas teljesítmény: 49,7%; alacsony teljesítmény: 50,3%) alkották a mintát. A válaszadók iskolák szerinti megoszlásának adatait az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. Magyar középiskolás résztvevők iskolák szerinti megoszlása

<i>Iskola</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Magas teljesítményű	168	49,7
Alacsony teljesítményű	170	50,3
<i>Összesen</i>	<i>338</i>	<i>100,0</i>

A kitöltők átlagéletkora 17,24 év volt (SD=1,23), a legfiatalabb kitöltő 15, a legidősebb 20 éves volt. A nemek között nem volt szignifikáns korkülönbség. A válaszadók a gimnáziumok 10., 11. és 12. osztályába jártak, döntően 11.-esek és 12.-esek voltak.

A szülők iskolai végzettsége tekintetében mind az anyák, mind az apák a hazai átlagos iskolai végzettséghez képest magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek mindkét iskolában: összesített adataikat tekintve az anyák 26%-a középfokú végzettségű, 40%-a főiskolát végzett és 34%-a egyetemet. Az apák iskolai végzettsége is hasonló: 1% alapfokú,

20% középfokú, 37% főiskolai és 42% egyetemi végzettséggel rendelkeznek. A 2011-es népszámlálás [adatai](#) szerint a magyar férfi lakosság főiskolai és egyetemi végzettsége 40 és 60 év között 15-16% körül mozgott, a női lakosság esetében ez a szám 16 és 23% közötti.

Az egyetemistáknak szóló kérdést 312 fő töltötte ki, közülük 123 (39,6%) volt férfi, 189 (60,4%) nő. Életkorukat tekintve 19 és 34 év közötti fiatal felnőttek voltak a résztvevők, átlagéletkoruk 22,5 év volt (SD = 2,27).

A minta összeállításánál törekedtünk arra, hogy különböző szakokat képviselő egyetemisták legyenek a válaszadók, és hogy budapesti és vidéki egyetemek hallgatói is vegyenek részt a vizsgálatban. A következő szakokat képviselték: bölcsész: 47% (133 fő), pszichológia: 10% (27 fő), közgazdász: 5% (14 fő), jogász: 7% (21 fő), tanár: 6% (16 fő), természettudományi szakok: 4% (10 fő), mérnök: 21% (60 fő).

Az egyetemisták 57%-a (160 fő) vidéki nagyvárosi egyetem hallgatója volt, míg 43%-a (142 fő) budapesti egyetem hallgatója volt. A szülői háttér iskolázottsága ugyancsak eltért a népszámlálási adatok átlagos iskolai végzettségeitől, annál jóval magasabb volt, de a középiskolás szülőkhöz képest alacsonyabb volt a magasán iskolázottak aránya (anya: 25% főiskola; 25% egyetem; apa: 21% főiskola, 30% egyetem).

Módszer

A kutatás feltáró jellege miatt – a diákok perspektíváját vizsgáló kutatások hagyományos módszertanának megfelelően – kvalitatív módszertant választottunk, de a résztvevők nagy száma miatt bizonyos adatokat számszerűsíteni is lehetett. A résztvevőknek mindkét csoportban írásban nyílt kérdést tettünk fel, amelyre tetszőleges hosszúsággal válaszolhattak. A két csoportnak feltett kérdés nem ugyanaz volt. A középiskolások kérdése: „*Tanított-e valaha magántanár, illetve jársz-e, jártál-e, vagy készülsz-e járni fizetett egyetemi előkészítőre? Ezeknek milyen szerepe van véleményed szerint a versengésben?*”

Egyetemista korban a magántanárok és a felvételi előkészítők már nem játszanak aktív szerepet. Mivel a kutatás célja nem az volt, hogy megtudjuk, milyen arányban veszik Magyarországon igénybe az árnyékkutatást – erre egy reprezentatív vizsgálat lett volna hivatott –, hanem az, hogy miként látják a magántanárok és a felvételi előkészítők és a tanulmányi téren zajló verseny kapcsolatát azok, akik még a felsőoktatásba való bekerülés előtt állnak (gimnazisták), illetve azok, akik már bekerültek a felsőoktatásba (függetlenül attól, hogy igénybe vették-e az árnyékkutatást), az egyetemisták esetében a kérdés már csak ennek a kapcsolatnak a percepciójára vonatkozott: „*Véleménye szerint töltenek-e be, és ha igen, milyen szerepet töltenek be a fizetett felvételi előkészítők és a magántanárok a versengésben?*”

Elemzés

A középiskolások esetében első lépésben megvizsgáltuk, hogy a válaszadók milyen arányban jártak magántanárhoz, illetve egyetemi előkészítőre, hogy ez az arány miként alakul a fiúk és a lányok, valamint a magas tanulmányi eredményű (MT) és az alacsony tanulmányi eredményű (AT) iskolák tanulói esetében. Ezt követte a válaszok kvalitatív

elemzése abból a szempontból, hogy miért vették vagy miért nem vették igénybe az árnyékkutatást, valamint tulajdonítanak-e, és ha igen, milyen funkciót, illetve szerepet ezeknek a versengésben. Az egyetemisták esetében is a válaszokat két csoportra osztottuk. Az egyik csoportba kerültek azok a válaszok, amelyek az „árnyékkutatásnak” szerepet tulajdonítanak a versengésben, a másik csoportba azok, amelyek nem. Mindkét csoportban elemeztük az indokokat: a résztvevők miért tulajdonítanak vagy miért nem tulajdonítanak szerepet az árnyékkutatásnak a versengésben? Mindkét csoportnál külön kiemeltük azokat az értelmezéseket, amelyek az árnyékkutatást a társadalmi egyenlőség szempontjából gondolták át.

Eredmények

Középiskolások

A vizsgálatban részt vevő középiskolások túlnyomó többsége (81%) igénybe vette, veszi és a jövőben igénybe kívánja venni a magánórákat és a magán egyetemi előkészítőket. A 273 igennel válaszolóból hat volt olyan, aki még eddig semmilyen árnyékkutatási szolgáltatást nem vett igénybe, de tervezi, hogy a középiskola utolsó évében feltétlenül igénybe veszi a magánoktatást. Ez az arány jóval magasabb, mint Szemerszki (2020) adatai, aki az Országos kompetenciamérés adatait utóelemezve azt találta, hogy 2016–2017-ben országos szinten a 10. évfolyamra járó tanulóknak éppen 50%-a jár árnyékkutatásba. Ez az arány viszonylag stabil, hiszen egy évtizeddel korábbi, 2006-os adatokat elemezve a 10. évfolyamos tanulókra vonatkozóan szinte ugyanezt az arányt (48%) találta (Ceglédi & Szabó, 2014). Az arányok jelentős különbsége magyarázható azzal, hogy az általunk vizsgált középiskolások szülői háttere a hazai átlagnál jóval magasabb iskolázottságú. Ehhez kapcsolódóan Ceglédi és Szabó (2014) is azt találták, hogy legerősebben a szülők iskolai végzettsége határozta meg, hogy a család elküldte-e gyermekét fizetett magánfoglalkozásokra, illetve ezeknek az igénybevétele adataik szerint arányosan magasabb volt Budapesten. A jelen vizsgálatban kizárólag budapesti középiskolások vettek részt, tehát a lakhely és az azzal esetlegesen együttjáró nagyobb magánoktatási piac is szerepet játszhat a részvétel magasabb arányában.

Egy posztoszocialista országok közötti összehasonlítás eredményeként Długosz (2017) azt találta, hogy a magyar középiskolások 60%-a vett igénybe árnyékkutatási szolgáltatásokat középiskolás éve során. Eredményei megerősítik a nagyvárosokkal kapcsolatos értelmezést, mert szerinte is elsősorban a nagyvárosokban, elsősorban az érettségire, felvételre való sikeres felkészülés érdekében vesznek részt ebben a szektorban a diákok. A Długosz (2017) által ismertetett arány egyébként meghaladta a lengyel középiskolások arányát (52%), viszont kevesebb volt, mint az ukrán középiskolásoknál (71%). Egy jóval korábbi vizsgálat (Mihály, 1998) a szülői iskolai végzettség szerepét erősítette meg. Andor (1998) azt találta, hogy az egyetemi végzettségű apák általános iskolás korú gyerekeinek több mint 40%-a járt idegen nyelvből iskolán kívüli különóra, szemben a legfeljebb

nyolc osztályt vagy annál kevesebbet végzett apák gyerekeivel, akik mindössze 10%-ban vettek igénybe ilyen szolgáltatást.

A válaszadóink között a nemek terén mutatkozik eltérés: a lányok inkább részt vesznek az iskolai oktatáson kívüli oktatásban (86%), mint a fiúk (65%). Az elvégzett χ^2 -próba szerint ez a különbség szignifikáns: $\chi^2(1, N=338)=20,981, p<0,00001$; ugyanakkor a magas és az alacsony teljesítményű iskolák tanulói közel hasonló arányban veszik ezeket a tanulási formákat igénybe (82% vs. 79%), a χ^2 -próba nem volt szignifikáns: $\chi^2(1, N=338)=0,28, p=0,597$. A részletes adatokat a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A középiskolások árnyékoktatásban való részvétele

<i>Nemi különbségek</i>			
<i>Részvétel</i>	<i>Járt/Jár/Járni fog (fő/%)</i>	<i>Nem járt/Jár/Nem fog járni (fő/%)</i>	<i>Összesen (fő)</i>
Férfi	97/6%	52/35%	149
Nő	163/8%	26/14%	189
<i>Összesen</i>	<i>273/8%</i>	<i>65/19%</i>	<i>338</i>
<i>Iskolák közötti különbségek</i>			
Magas teljesítményű	138/82%	30/18%	168
Alacsony teljesítményű	135/79%	34/21%	170
<i>Összesen</i>	<i>273/81%</i>	<i>71/19%</i>	<i>338</i>

A diákok túlnyomó többsége a magántanárokat, nem pedig a fizetős egyetemi előkészítőket említi. Ennek egyik oka a minta összetétele lehet, ugyanis a kutatásban részt vevő diákok legnagyobb része még nem utolsóéves gimnazista. A magántanároktól főképpen idegen nyelvet (gyakran nyelvvizsgára felkészítés miatt) és matematikát (fizikát) tanulnak. Ez megegyezik Ceglédi és Szabó (2014) országos adataival. A válaszadók között előfordultak olyanok, akiknek művészeti tárgyakból (is) volt magántanáruk, mert – megítélésük szerint – az általunk vizsgált gimnáziumok nem nyújtanak magas szintű művészeti képzést. Vannak, akik olyan tárgyakat tanulnak magántanárnál (pl. pszichológia), amit a gimnáziumokban nem oktatnak. Elsősorban az alacsony tanulmányi teljesítményű gimnáziumok tanulói említik, hogy azért veszik igénybe a magántanárt, mert valamely tantárgyból gyengébbek (elsősorban ilyen a matematika), és ezen szeretnének javítani. A magas teljesítményű iskolák tanulói elsősorban az iskolai tananyagon felüli plusz tudás megszerzése érdekében járnak fizetett különórákra, vagyis a mintánkban világosan tükröződik az árnyékoktatás igénybevételének két tipikus célrendszere a két különböző iskolai teljesítményű tanulói csoport esetében: a korrepetálás, illetve a tehetséggondozás/gazdagítás (Bray, 1999).

Középiskolások nézetei az árnyékoktatás versengésben betöltött szerepéről

A vizsgálatban részt vevő középiskolás diákok lényegében fele állította azt, hogy van szerepe a versenyben az árnyékoktatásnak, míg a tanulók másik fele azt, hogy nincs vagy

nem tudja ezt megítélni. Kicsivel több lány (53%), mint fiú (46%) állította, hogy nincs szerepe a versengésben ezeknek az oktatási és tanulási formáknak, de a különbség nem szignifikáns: $\chi^2(1, N=338)=1,452, p=0,228$). Szignifikáns a különbség a magas és az alacsony teljesítményű iskolába járó diákok nézetei között: $\chi^2(1, N=338)=6,258, p=0,012$.

A magas teljesítményű iskolákba járók közül kevesebben tekintették a magánórákat a verseny eszközünek (43%), mint az alacsony teljesítményű iskolákba járók (57%). A részletes adatokat a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. Az árnyékoltatás szerepe a versengésben

<i>Nemi különbségek (fő/%)</i>			
<i>Szerep</i>	<i>Van szerepe</i>	<i>Nincs szerepe</i>	<i>Összesen</i>
Fiú	69/46%	80/54%	149
Lány	100/53%	89/47%	189
<i>Összesen</i>	<i>170/50,4%</i>	<i>168/49,57%</i>	<i>338</i>
<i>Iskolák közötti különbségek (fő/%)</i>			
Magas teljesítményű	73/43%	95/57%	168
Alacsony teljesítményű	97/57%	73/43%	170
<i>Összesen</i>	<i>170/50,42%</i>	<i>168/49,57%</i>	<i>338</i>

A diákok egy része expliciten leírja, hogy milyen módon játszanak szerepet a magántanároktól vett órák és az egyetemre előkészítő tanfolyamok a versengésben, míg mások, akik igénybe veszik ezt a szolgáltatást, úgy gondolják, hogy a versengésben nincs szerepük, de más, számukra fontos funkciójuk van. A következő részekben a tényleges (szó szerinti) válaszokból is bemutatunk néhányat. A magas teljesítményű iskolák tanulójának válaszait MT-vel, az alacsony teljesítményű iskolák tanulójának a válaszait AT-vel jeleztük. Minden esetben megadtuk a válaszadó nemét is. Néhány példa az árnyékoltatás és a versengés/verseny összekapcsolására:

„Igen, jártam már sok magántanárhoz és előkészítőre is fogok járni jövőre. Előkészítőre járok és tudom, hogy az egyetemre mondjuk hatszorosa a túljelentkezés. Ha egy helyért hatan küzdenek, akkor tudom, hogy nekem öt vetélytársam van.” (MT-fiú)

„Nyelvi magántanáraim voltak, és sokat segítettek az előrehaladásban. Szeretnék előkészítőre járni. A felvételi előkészítő az élet legnagyobb versenyének főpróbája.” (MT-lány)

Az árnyékoltatás észlelt funkciói a benne résztvevők perspektívájában

A középiskolás válaszadóknak több mint a fele gondolkodott úgy az árnyékoltatásról, hogy annak van szerepe a versenyben. Az egyik legfontosabb funkció, amit a diákok kiemelnek, a *többlettudással* járó versenyelőny.

„Igen. Most matekra és németre járok. A matekból gyakorlás miatt, a németből pedig felkészítőre járok. Egy bizonyos pluszt jelent szerintem. Itt csak rám koncentrálnak és többletinformációkat adnak a sikeresebb versengés, megfelelés céljából.” (MT-fiú)

„Angolt és oroszot tanultam/tanulok magántanárnál, de nem azért, mert be akartam hozni a lemaradást, hanem fejlődni akartam. Mindenképpen biztonságot ad, ha tudja az ember, hogy van olyan, amit csak ő tud.” (MT-lány)

Vannak olyan diákok, akik maguk nem veszik igénybe a magántanárokat és előkészítőket, de a többlettudást adó funkciójukat kívülállóként is megfogalmazzák.

„Nem, de a külön tanítás többlettudásra, több gyakorlásra ad lehetőséget, így a többiekhez képest jelentős előnyre tehetünk szert.” (AT-fiú)

Egy másik, gyakran említett funkció a középiskolai oktatás hiányosságainak a pótlása. A felvételi tárgyak oktatását vagy a középiskolai nyelvoktatást sokan nem találják elegendőnek ahhoz, hogy versenyképes tudásra tegyenek szert.

„Most is tanít magántanár fizikát. Ez csak azért kell, mert a mostani iskolai tanárunk nem tud normálisan tanítani. A felvételi előkészítők nagyon fontosak, mert az életem múlhat azon, hogy felvesznek-e az egyetemre. Itt fontos a versengés.” (MT-lány)

Ugyancsak gyakran említett funkció a teljesítményhelyzetekben lehető legjobb – és ebben az értelemben versenyelőnyt jelentő – teljesítésre való technikai felkészítés.

Igen, több gyakorlatot ad, így csökkenhet a feladatra szükséges idő mennyisége.” (MT-fiú)

További gyakran említett funkciója a magántanároknak a személyiség felkészítése a versenyre például a versenyszellem felkeltésével és az önbizalom erősítésével. Az egyik diák úgy fogalmazott, hogy a magántanár olyan, mint a személyi edző a sportban.

„Elősegítik a jobb teljesítményt, versenyszellemet idéznek elő, nem helyettesítik a közoktatást.” (MT-fiú)

„Igen, a magántanárom a személyi edzőm.” (AT-fiú)

„Tanított és jelenleg is tanít egy külön tanár heti két alkalommal. Ő korrepetál engem. Önbizalmat ad. Emiatt igen jelentős a szerepe a versengésben szerintem.” (AT-lány)

Azoknak a középiskolásoknak, akik igénybe veszik az árnyékoktatást, közel fele állította azt, hogy olyan okokból vesznek igénybe árnyékoktatást, amelyek nem függenek össze a versennyel.

„Tanít most is. Szerintem ennek a világon semmi köze a versengéshez. Nem is értem, hogy kerül ide ez a kérdés.” (AT-lány)

Az MT-középiskolába járók több olyan funkciót említenek, amely azonos azokéval, akik mindezeket a hatásokat a versennyel is összekapcsolják. Ilyen a többlettudás megszerzése.

„Szerintem plusz tudást nyújtanak, más megvilágításba helyezik a tananyagot.” (MT-fiú)

Mások az egyszemélyes helyzetből fakadó fejlesztőbb tanulási közeget hangsúlyozzák.

„Igen, járok külön nyelvtanárhoz. Szerintem az anyag a tudás jobb megismerésére szolgál, és mivel csak egyetlen emberrel foglalkozik, könnyebb tanulni.” (MT-fiú)

„Tanított már magántanár, de csak azért, hogy fejlesszem magam, nem versengés céljából.” (MT-fű)

Többen említik azt, hogy magántanárhoz *a jobb* jegyek érdekében mennek.

„Nekem mindig is volt magántanárom, most is van matekból. Nem a versengés miatt, hanem a jobb jegy érdekében.” (MT-lány)

Van, aki úgy érzi, hogy a célját, a felsőoktatásba való bekerülést így tudja jobban elérni, de ezt nem értelmezi versenyként.

„Igen. Rendszeresen járok magántanárhoz. Enélkül most nem lenne nyelvvizsgám. Járok egyetemi előkészítőre is. Ezekre azért van szükség, hogy elérjem a céljaimat. A felvételit nem tekintem versenynek, hiszen nem az a célja, hogy én menjek az egyetemre és ne más, hanem hogy én is.” (MT-lány)

Van, aki a szülők tanulmányi elvárásainak kíván ezzel megfelelni.

„Sokat járok külön tanárhoz, de nem versengés miatt, hanem, hogy otthon megfeleljek.” (AT-lány)

Az AT-iskolákba járó tanulók esetében a magántanároknak inkább korrepetáló, felzárkóztató szerepük van, nem plusz fejlesztést vagy tananyagot nyújtanak. Szemben az MT-iskolák tanulóival, akik a versenybe ezáltal még előbbre kívánnak kerülni, az AT-iskolák tanulói esetében inkább arról van szó, hogy ne maradjanak nagyon le, hiszen úgy érzik, a teljesítményükkel nem tudnak versenybe kerülni.

„Magántanárhoz járok, de nem azért, hogy én legyek a legjobb, hanem azért, hogy meg ne bukjak. Szerintem ennek nincs köze a versengéshez.” (AT-lány)

„Számomra vannak olyan dolgok, amiben fontos, hogy többször magyarázzák el az adott anyagot. Fontos, hogy azoknak, akiknek esetleg nehezebben vagy lassabban megy, az is lehetőséget kapjon, hogy a lemaradását behozza.” (AT-lány)

Az árnyékoltatásban részt nem vevő középiskolások

A mintánkban szereplő középiskolásoknak mindössze ötöde nem vett eddig igénybe magántanárt vagy egyetemi előkészítőt. Ezen belül nincs lényeges különbség a magas és az alacsony teljesítményű iskolák tanulói között: az alacsony teljesítményű iskolák tanulói valamivel többen (21% vs. 18%) nem élnek ezzel a lehetőséggel.

Az egyik budapesti, nagyon eredményes gimnáziumba járó fiú négy különböző indokot is felsorol, hogy miért nem vett részt és miért nem is fog részt venni az árnyékoltatásban. A legérdekesebb indok az, hogy az árnyékoltatás azoknak való, akik vagy kiemelkedően jók, hogy még jobban fejlődjenek, vagy azoknak, akik gyengébbek az átlagnál. Az átlagnak viszont megfelel az iskolai oktatás színvonala és kínálata.

„Nem tanított magántanár, nem járok, jártam egyetemi előkészítőre, és úgy gondolom, hogy nem is fogok. Szerintem a szükséges anyagot az iskolai órákon is meg lehet tanulni, tehát ezek inkább azoknak szükségesek, akik a többiekhez képest túl jók, vagy éppen túlzottan le vannak maradva. Ezenkívül annyi óra van az iskolában, hogy emellett túl kimerítő lenne még több órára járni – és persze nem is a leghatásosabb délután 6-7 körül még mindig különórákon ülni.” (MT-fű)

A magyarázatok között – elsősorban a magas teljesítményű középiskolások körében – szerepel (akárcsak a fenti példában), hogy a tananyagot magántanárok nélkül is el lehet sajátítani.

„Nem, és nem is készülök. A tanáraink felkészítenek, egy kis szorgalommal, kitartással teljesíteni lehet a követelményeket.” (MT-lány)

„Eddig még nem tanított magántanár, és nem is járok előkészítőre. Természetesen az érdeklődési körömnök és a továbbtanulási szándékaimnak megfelelően járok iskolai fakultációkra. Gondolom, a versengésben előnyre tesz szert az, aki magántanárhoz vagy előkészítőre jár, de ugyanazt én magamtól is megtanulhatom különböző könyvekből.” (AT-lány)

Ugyanakkor vannak, akik jelzik, hogy az árnyékkoktatást anyagi okok miatt nem tudják igénybe venni.

„Nem tanított magántanár, és nem tudom, fogok-e járni előkészítőre. Szerintem ez nem az én akaratomtól, hanem a pénztől fog függeni.” (AT-lány)

A középiskolások nézetei a magántanárok és a társadalmi egyenlőség összefüggéseiről

Bár erre vonatkozóan nem tettünk fel explicit kérdést, különösen fontos, hogy a 16–18 éves középiskolások közül sokan értik és megfogalmazzák, hogy ezeket az órákat és képzéseket csak azok engedhetik meg maguknak, akiknek erre van megfelelő anyagi erőforrásuk, vagyis ők a család anyagi háttere miatt kerülhetnek versenyelőnybe. Ugyanakkor az ebben a vizsgálatban részt vevő diákok családjainak nagy többsége (81%) erre folyamatosan fel tud és fel is akar szabadítani erőforrásokat.

„Igen, járok matektanárhoz. Ennek egyértelműen van szerepe a versengésben, mert így nekem több esélyem van bekerülni az egyetemre, mint egy rosszabb szociális helyzetben lévő társamnak.” (MT-fiú)

„Igen, különangolra járok hetente egyszer, sajnos nem túl régóta. Aki több különóra jár, az hamarabb és jobban elsajátítja az adott tárgyat, könnyebben bekerül egyetemre, és ez azért fontos, mert sajnos nem mindenből kapunk olyan szintű oktatást, hogy az elég lenne a felvételire, így a továbbtanulás kicsit anyagi kérdéssé válik.” (MT-lány)

„Igen, járok magántanárhoz a felvételi tárgyakból. Azt gondolom ilyen szempontból előnnyel rendelkezem azokkal szemben, akik nem engedhetik meg maguknak.” (AT-lány)

Vannak diákok, akik beszámolnak arról a diákok közötti feszültségről, amit azok éreznek, akik nem engedhetik meg maguknak, hogy ezt a versenyelőnyt igénybe vegyék.

„A magántanár óriási előnyt jelent, és mások, akik nem engedhetik meg maguknak, ezt nem nézik jó szemmel.” (MT-lány)

Egyetemisták

Egyetemisták részvétele az árnyékoltatásban

Az egyetemisták az iskolarendszer felsőoktatási tanulmányokért folyó versenyében a már bejutottak közé tartoznak. Bár esetükben nem kérdeztünk rá arra, hogy jártak-e magántanárhoz, illetve előkészítőre, ám a válaszadók kivétel nélkül utaltak erre. Mindössze 5,4%-uk (312 válaszadóból 17-en) írta azt, hogy nincs tapasztalata, soha nem vett igénybe ilyet. Nemi különbségeket és egyetemi helyszín (Budapest/vidéki nagyváros) szerinti különbségeket sem találtunk. Az egyetemisták válaszaiban, a gimnazistákkal szemben, sokkal gyakrabban fordulnak elő a fizetős egyetemi előkészítők, mint a magántanárok. Ceglédi és Szabó (2014) debreceni egyetemisták körében végzett kutatása alapján az érettségig bezárólag a kétharmaduk, (66,4%) vett igénybe valaha is a középiskola idején árnyékoltatási szolgáltatást. A mi kutatásunkban ez az arány jóval nagyobb volt, de figyelembe kell venni, hogy a jelen minta felét budapesti egyetemisták tették ki. Kutatásunk nem tért ki erre, de érdemes megjegyezni, hogy Ceglédi és Szabó (2014) adatai szerint az árnyékoltatás igénybevétele sokaknál nem ér véget a felvételit követően sem: ők 2010-es adatfelvételük során debreceni egyetemisták körében azt találták, hogy az akkor mesterképzésbe járó hallgatók 40,4%-a járt az egyetem mellett fizetős különóra.

Azon kevesek, akik soha nem vettek igénybe ilyen felkészülési formákat, a következő magyarázatot adták: enélkül is jól teljesítettek, és ezek az oktatási módok sem tudnak garanciát adni a "győzelemre", azaz a végeredmény végülis úgyis a diákon múlik.

„Erről nem nyilatkozhatok. Én mindezek nélkül maximális pontszámmal felvételiztem.”
(férfi)

„Nem vettem részt egyikben sem, de mindkettő jelentősen segít az adott cél elérésében, a jobb egyetemre való bejutásban. A helyzeti előny önmagában kevés, ezzel élni kell tudni. Például három ismerősöm járt előkészítőre, én nem. Csak engem vettek fel.” (nő)

Az árnyékoltatás és a verseny kapcsolatának percepciója

Az egyetemisták döntő többsége, 89%-a szerint a kapcsolat egyértelmű a magántanárok, a fizetős előkészítők és a felsőoktatásba való bekerülés versenye között.

„Ma már aki biztosan sikeres akar lenni a felvételin, ezeket igénybe kell, hogy vegye. Ezek nélkül gyakorlatilag nem lehet ringbe szállni.” (nő)

Mindössze 7%-uk állította egyértelműen, hogy nincs szerepük a versenyben, és 4%-uk nyilatkozta azt, hogy nem tudja megítélni, van-e szerepük. Azt a szerepet, amit a magántanárok és egyetemi előkészítők a versenyben játszanak, egyértelműen pozitívként írta le a válaszadók csaknem fele (49%). Mind pozitív, mind negatív szerepről 19%-uk, csak negatív szerepről 21%-uk írt, míg semleges leírást a résztvevők 11%-a adott.

Az árnyékoktatás pozitívként percipiált funkciói

Az egyetemisták – hasonlóan a középiskolásokhoz – kiemelték a szakmai és a tanulmányi többlettudás megszerzésének a lehetőségét.

„Ha nem jártam volna mindkét típusú órára, akkor most nem tölthetném ezt a tesztet. Ha pedig nem két évet, hanem hármat jártam volna, akkor a SOTE-n hallgatnék előadásokat. Például egy szakmabeli felkészítő tanár olyan kérdésekre is rávilágít, amire esetleg nem is számítunk.” *(férfi)*

Kiemelik azt is, hogy versenyelőnyt jelent az, hogy a tudáselsajátítás egyénre szabott és biztonságos térben történik.

„A magántanáromtól olyan dolgokat is mertem kérdezni az anyaggal kapcsolatban, amiket órán nem mertem, mert féltem, hogy túl egyértelmű másoknak, és csak nekem jelent gondot.” *(férfi)*

A személyes fejlődést, a magabiztosabbá válást, az önértékelés- és önbizalom-növekedést ugyancsak említik a hallgatók.

„Szerintem a versengés szerves részét alkotják a felkészítők és a magántanárok is. Elsősorban nem inspirálnak, inkább az ember belső felkészültségét erősítik, azaz több önbizalmat adnak az esetleges versenyhelyezethez, ami később a verseny megnyeréséhez fontos alapot nyújthat.” *(nő)*

A magántanárok egyik fontos pozitív szerepének a versengés/versenyzés megtanítását emelték ki az egyetemisták. Tájékozottabbak lesznek a felvételig, a feladatokról, a követelményekről, elsajátítanak trükköket. Itt is megjelenik a tanárok sportedzőkhöz történő hasonlítása.

„Olyanok, mint a sportolók, esetében az edzőtáborok. A versenyben való sikeres részvétellel esélyeit növelik.” *(nő)*

„Főlkészítenek a versenyre, és ha lehet, a cseles fogásokat, kikapukat is megmutatják, amik nem a tárgyi tudáshoz, hanem a versenyhelyzetben való viselkedéshez kapcsolódnak.” *(nő)*

Az árnyékoktatásban való részvétel erősen motiválja a diákokat, kitartóvá teszi őket, erőt ad nekik.

„Felspanolják az embert a versengésre. Agyilag és lelkileg.” *(nő)*

„Ránevelik az embert a teljesítménycentrikusságra. Buzdítanak és rettentő maximalisták. Olyan nincs, hogy ezt vagy azt nem tudod, mert ha be akarsz kerülni az egyetemre, ha az elsők között akarsz lenni, akkor neked azt tudnod kell.” *(nő)*

„A felvételi előkészítőkről nincs tapasztalatom. A magántanárok viszont engem (biztos más is) valamelyest versengő helyzetbe kényszerítettek. Rávilágítottak, hogy ez egy verseny – bekerülni az egyetemre –, különösképpen a pszichológia szakra a túljelentkezés miatt. Nagy volt a hajtás, a szemem előtt az kellett lebegjen, hogy mindenből maximális pontot kreálni. Bár én semmit nem tudtam a több száz versenytársam helyzetéről, mégis rögtön gondoltam, hogy lehetnek nálam ezerszer jobbak és ezerszer rosszabbak is egyben. De meg kellett próbálni, küzdeni. A tanárom hozzáállása pozitív volt, hiszen amikor kétségbeestem, akkor is biztatott, érezte, hogy a győzelemre van esélyem.” *(nő)*

Az árnyékoktatásnak tulajdonított negatív szerep

A negatív szereppel kapcsolatban elsősorban az esélyegyenlőtlenséget, a társadalmi különbségek elmélyítését emelik ki.

„Előnyökhöz juttatják a tehetősebbeket – konzerválják a társadalmi állapotokat.” *(férfi)*

„Aki igazán versenyben akar maradni, az igénybe veszi az előkészítőket és fogad tanárokat. Ilyen szempontból az egyetemi felvételi arról szól, hogy az kerül be, az a nyertes, akinek van pénze a legdrágább előkészítőkre, tanárookra.” *(nő)*

„Amelyik családban van arra pénz, hogy beírassák a gyereket egy előkészítőre, vagy magántanárhoz járassák, azok a gyerekek nagyon nagy előnyhöz jutnak társaikkal szemben.” *(nő)*

Ezek a szolgáltatások versenyt gerjesztenek, a bennük való részvétel szinte kényszerű, mert aki nem akar lemaradni ebben a versenyben, annak részt kell vennie benne. Az árnyékoktatásban való részvétel a szülők közötti versengésnek a következménye is.

„A tény, hogy egy gyerek magántanárhoz jár, már eleve versengésre ad okot. Az egyik diák nem akar lemaradni a másiktól, az egyik szülő nem engedheti meg magának, hogy az ő gyereke kevesebbet tudjon a másikénál. Ez már presztizskérdés.” *(nő)*

„Tökéletes eszközök a versenyre. A családokat belekényszerítik gyakran, hogy nagy áldozatokat hozzanak azért, hogy gyerekeik mindezt megkapják, hogy ne legyenek »hátrányban« a többiekhez képest.” *(nő)*

„A föld alól is előteremtődik a pénz a magántanárookra, a szülő kétségbeesett módon akar egyenlő esélyeket teremteni gyerekének más gyerekekkel szemben (mellett).” *(nő)*

Kifejezett kontraszelektív funkciót is tulajdonítanak az árnyékoktatásnak.

„Fontosak, elsősorban az önbizalmat növelik. A magántanárok magas áraikkal azonban negatívan befolyásolják a versengést, ugyanis szolgáltatásukat csak a vagyonosabbak engedhetik meg. Ez megint azt eredményezi, hogy a tehetősebbek és nem feltétlenül az eszesebbek kerülnek a különböző iskolákba, és onnan később a megfelelő beosztásba.” *(férfi)*

Ugyanakkor vannak, akik kiemelik, hogy egy meghatározott társadalmi csoporton belül meritokratikus lehet az árnyékoktatásban való részvétel.

„Ha mindenki megengedhetné magának, valószínűleg az esélyegyenlőséget és a nagy tudással rendelkező tehetséges emberek kiválasztását segítené.” *(nő)*

Vannak, akik az előkészítők üzleti és kizsákmányoló jellegét említik, azt, hogy a diákok közötti versengésből csinálnak üzletet és gazdagodnak meg.

„Megpróbálják »kihasználni« a bizonytalan diákokat. A diákok úgy gondolják, hogy ha már egyszer befizették ezekre a nagy összegeket, akkor valamit illene felmutatni, tehát motiválja őket, jobban bíznak a sikerben, úgy gondolják, ők mindent megtettek a siker érdekében. Kudarccal pedig van mire kenni a dolgot. A versengés, a magántanár, illetve a felvételi előkészítőt tartó intézmény zsebébe hajtja a pénzt.” *(férfi)*

Az árnyékkoktatás és a verseny kapcsolatának ténszerű elfogadása, a semleges attitűd

Leíró, semleges attitűd jellemzi azokat a válaszokat, amelyek a diákok között a legjobb felkészítő tanárokért kialakuló versenyt azonosítják.

„A diákok versengenek a jobbnál jobb tanárokért.” (nő)

„Elég nagy szerepet játszanak, mert általuk nem egyelő szintű tudással, esélyekkel indulnak a felvételre és más vizsgákra. Természetesen igyekszik mindenki a lehető legjobb tanárt megtalálni, de ennek anyagi korlátai is vannak.” (nő)

Azonban verseny van a jó diákért is az előkészítő tanfolyamok között és a magántanárok között egyaránt.

„Az előkészítő tanfolyamok talán az egyre több diák megszerzését alapozzák meg a több pénz miatt, amit ezért fizetnek. A magántanárok pedig egymással harcolnak a nagyobb presztízs elnyeréséért.” (nő)

„Az előkészítő kurzusok szerintem a pénz miatt ösztökélik a felvételizőket, azért állítják be magukat jobbnak a többiekénél, hogy hozzájuk jelenkezzenek, s ezzel egy csomó pénzt keressenek. Az általuk nyújtott szolgáltatás pedig nem feltétlenül színvonalas.” (nő)

Vannak, akik a versengés több szintjét ragadják meg. Egyrészt azok a diákok, akik magántanárnál vagy fizetett előkészítőkön tanulnak, azok mind tudásban, mind személyiségükben felkészültebbek lesznek a versenyben való helytállásra. Másrészt a tanárok és az előkészítők között is piaci verseny van, hogy kihez megy több diák, illetve milyen színvonalú diákok választják őket, hiszen a jobb színvonalú diák sikeresebb, és így a tanár/cég is nagyobb sikerrátát tud felmutatni, ami növeli a piaci versenyben az előnyüket.

„Ha a tanulók oldaláról nézem, akkor egyértelmű, hogy elmélyültebb és használhatóbb ismeretekre tesz szert, ha magántanárhoz jár, így nő a biztonságérzete, hiszen többet tanul, vagy inkább többször tanulja meg ugyanazt, biztosabb a felvételi sikerességében. Nézhetem ezt a magántanárok szemszögéből is, mármint értelmezhetem a kérdést a magántanárok közti versengésként is. Ez esetben minden előkészítő és magántanár felül akarja licitálni a másikat, minél több ismeretet ígér, minél elmélyültebb tudással kecsegtet, biztosít a felvételi sikerességéről, bár mindezt pénzért teszi.” (nő)

Megbeszélés

Vizsgálatunk középiskolás korosztályának mintájában csak budapesti tanulók szerepeltek. Az egyetemisták esetében a vizsgálati személyek közötti arány csaknem 50-50% volt a budapesti és a vidéki nagyvárosok egyetemistái között. Az ő eredményeik sok szempontból figyelemreméltó különbségeket mutatnak a középiskolásokéval egybevetve.

A középiskolások között a válaszadók közel fele az ország vezető középiskoláinak tanulója volt, másik fele a budapesti középiskolai rangsor utolsó 10%-ában elhelyezkedő iskolák tanulói közül került ki. A szakirodalomban (Bray, 1999) két jellemző okot említenek arra vonatkozóan, hogy milyen indokkal járnak a diákok árnyékkoktatásba: az egyik a

plusz tudás megszerzése, a másik a hiányzó tudás pótlása. A vizsgálatunkban részt vevő középiskolások mindkettőre hoztak példát. Az alacsony teljesítményű gimnáziumok tanulói inkább azokból a tantárgyakból jártak magántanárhoz, amelyekben gyengébbek voltak, míg a magas teljesítményű gimnáziumok tanulói a további fejlődés és plusz tudás megszerzése céljából. Az egyetemisták – visszaemlékezve – elsősorban a formális oktatási rendszerhez képest megszerezhető plusz tudás lehetőségét és a sikeres tesztkitöltésre történő személyes és stratégiai felkészítést emelték ki a magánórák és a felvételi előkészítők esetében.

A mintánkban szereplő diákoknak nem mindegyike készült egyetemre, tehát az egyetemi előkészítőket nem feltétlenül kívánta igénybe venni. Ezzel is magyarázható, hogy középiskolás válaszadóink nagy része az árnyékoktatási piac lehetőségei közül a magántanárokat emelte ki, ők leginkább ezt az árnyékoktatási formát preferálják. Mindazonáltal a középiskolás mintában a legtöbben a középiskola harmadik (illetve 11.) osztályából kerültek ki, ami egyben azt is jelenti, hogy még akik egyetemre készültek, azok sem feltétlenül jártak egyetemi előkészítőre, mert azt a középiskola utolsó évére hagyhatták. Még így is a középiskolások 81%-a igénybe vette vagy igénybe tervezi venni tanulmányai során a magántanárokat, illetve az egyetemi előkészítőket. Az egyetemisták viszont kevésbé a magántanárokról, sokkal inkább a különböző fizetett egyetemi előkészítőkről írtak, s e korosztályban az árnyékoktatásban résztvevők aránya már 94,6%-ra növekedett. Vagyis a mi mintánkban mindazok, akik egyetemre bejutottak, lényegében kivétel nélkül igénybe vették ezt a szolgáltatást. Ez egyaránt igaz volt a budapesti és a vidéki egyetemeken tanulókra, valamint – figyelemreméltó módon – mind a magasan iskolázott, mind az alacsonyan iskolázott szülői háttérrel rendelkezőkre. Az egyetemisták között gyakran látták úgy, hogy a családok – belekényszerülve a versenybe – akár az erejükön felül is mindent megtesznek, hogy a különórák lehetőségét a felsőoktatásba készülő gyerekeknek biztosítani tudják. A verseny önmagát generáló voltát is többen kifejtették: abban akkor is részt kell venni, ha egyébként az illető nem akarná ezt, mert különben hátrányos helyzetbe kerül a versenyben. Ugyanakkor az egyetemisták körében a szülők egymás közötti, illetve gyermekeiken keresztül zajló versengése is hangsúlyosan megjelenik.

A mintánkban szereplő két korosztály között az is lényeges eltérés, hogy míg a középiskolásoknak mintegy fele nem látott kapcsolatot a magántanárok, az egyetemi előkészítők, a különórák, valamint az oktatásban való előrejutási verseny között, addig az egyetemisták jelentős része (89%) egyértelmű kapcsolatot feltételezett, és árnyaltabban jelenítette meg az árnyékoktatásra vonatkozó érveit és ellenérveit. E vonatkozás kapcsán a középiskolásoknak csupán egy kis része, az egyetemistáknak viszont jelentősebb hányada hangsúlyozta azt, hogy miként teremt egyenlőtlen esélyeket a magánoktatás és/vagy a fizetős egyetemi előkészítő a felsőoktatásba való bekerülés tekintetében.

Vizsgálatunk feltárta, hogy bár különböző arányokban, mélységben, de mind a középiskolások, mind az egyetemisták értik, hogy az árnyékoktatást jórészt a verseny hívta életre és a verseny tartja fenn. Ebben a versenyben az állja meg a helyét, aki mind tudását, mind gyakorlati/technikai készségeit, mind a személyiségét tekintve jó versenyző. E versenyre való komplex felkészítés terén a válaszadóink az árnyékoktatás pedagógiai vonatkozásait nagyrészt pozitívnak tartják. Az árnyékoktatásról szólva egyrészt a többlettudás

megszerzésének lehetőségét, illetőleg a mögötte álló tanítási helyzetek és módszerek pozitívumait emelik ki, másrészt azt, hogy az árnyékoktatás szisztematikusan fejleszti a benne résztvevőket az oktatási versenyben szükséges technikai készségek terén, végül a tanulmányunk egy korábbi pontján “puha” összetevőként említett személyiségfejlesztést említik mint pozitívumot. Válaszadóink közül sokak szerint a magántanároknál vett órák stimulálók, egyszemélyes figyelmet biztosítanak, sokoldalú többlettudást nyújtanak, valamint nagyon hangsúlyosan felkészítik a diák személyiségét is a versenyre. Mind a gimnazista, mind az egyetemista résztvevőink hajlamosak voltak a magántanárokat a személyi edzőkhöz hasonlítani, akik a verseny megnyerése érdekében a “versenyzők” személyiségét is fejlesztik, például magabiztosabbá téve őket, miközben azokat a technikai készségeket is megtanítják, amelyek segítségével meg lehet nyerni a versenyt.

A tudásmegszerzésről, a személyiségfejlesztésről és a technikai készségekről szólva azonban kritikai és etikai szempontokat is felvetettek az egyetemisták, akiknek a véleményéből úgy tűnik, hogy a hagyományos iskola ezt a hármast nem tudja célzottan és megfelelő szinten ellátni – ezért is van óriási piaca az árnyékoktatásnak, ami mindezeket pénzért felkínálja. Válaszadóink véleményében az körvonalazódik, hogy a tudásátadás individualizált formáinak és a személyiségfejlesztésnek a főáramú oktatásban is jobban kellene jelenniük. A technikai készségek fejlesztéséről azt gondolják, hogy ennek segítségével az árnyékoktatást igénybe vevő diákok a családjaik által anyagilag biztosított lehetőségeknek köszönhetően a „versenytechnikájuk” terén szerzett előnyökkel válnak másoknál sikeresebbé az oktatásban – ami sérti az oktatás terén szorosan értett meritokratikus alapelveket, miszerint döntően az azonos feltételek között szerzett tudásbeli különbségeknek kellene számítaniuk az oktatási versenyben.

Az, hogy az árnyékoktatás sérti, sőt akár súlyosan destruálja az oktatás – és így a társadalmi fejlődés – meritokratikus alapelveit, ennél erősebb szempontként is megjelenik a kutatásunk során nyert válaszokban, elsősorban az idősebb, egyetemista csoportban. Kritikusan említik, hogy az árnyékoktatás segítségével a többiekhez képest előnybe juthatnak olyan tanulók, akiknek nem a képességei, hanem az anyagi lehetőségei kedvezőbbek másokénál. Ez a vélekedés egyszerre implikál pragmatikus és etikai vetületeket. Hiszen a társadalmi fejlődés szempontjából pragmatikus értelemben kontraindikált az, hogy alkalmasint ne a jobb képességű személyek kerüljenek a magasabb képességeket igénylő oktatási és munkaerőpiaci pozíciókba, hanem az előnyösebb anyagi helyzetben lévők, míg etikai vonatkozásban ez azt jelenti, hogy egyesek a tisztességes versenyszabályok megszegésével, a pénzükön megvásárolt többletlehetőségek révén jutnak az oktatás világában előnyökhöz – tulajdonképpen azok kárára, akik ezt anyagi okokból nem tehetik meg.

Összegzés

Mint minden kutatásnak, természetesen a mi kutatásunknak is vannak korlátai. A vizsgálat nem reprezentatív mintán zajlott. A középiskolás minta mindössze négy – két magas és két alacsony eredményességű – budapesti gimnázium tanulóinak köréből került ki, ugyan-

akkor az egyetemista válaszadók egyaránt budapesti és a fővároson kívüli egyetemi intézményekből. Ugyancsak korlátot jelent az, hogy mindkét mintában szereplő szülői háttér a hazai átlagot jelentősen meghaladó iskolázottsággal rendelkezik. A kvalitatív adatgyűjtés egyik korlátja, hogy a nyílt kérdésre a résztvevők szabadon adnak választ, egyesek hosszabban és részletesebben, mások rövidebben és kevésbé kifejtett módon. Mivel az alkalmazott módszer a nyílt kérdéses kérdőív volt, nem volt mód arra, hogy a válaszokkal kapcsolatban értelmező kérdéseket tegyünk fel, azzal tudtunk dolgozni, amit a résztvevők válaszképpen leírtak. A nyílt kérdéses módszernek óriási előnye, hogy lehetővé teszi, hogy a válaszadó a saját szavaival, a számára leginkább a kérdés fókuszába kerülő gondolatokat ossza meg, nem a kutató által megadott keretek között és struktúrában kell a saját gondolatait megjeleníteni. A szisztematikus feldolgozás ezért csak ezeken a tartalmakon tud megőrténni, és ahhoz, hogy az értékes egyéni variációkat is érzékeltetni lehessen, az adatok bemutatása helyigényes és sok kompromisszum megkötését igényli a kutató részéről.

Mindamellettt összefoglalásképp elmondható, hogy feltáró kutatásunknak – megítélésünk szerint – három jelentős eredménye van, amelyek erős összefüggésben állnak egymással, és további kutatásoknak és értelmezéseknek is alapjait szolgálhatnak.

Miközben a verseny/versengés a kezdetektől fogva az árnyékoktatás-kutatás egyik legfontosabb témája, a terület kutatási közleményei jellemzően nem a verseny/versengés – hanem az árnyékoktatás mint oktatási jelenség – felől indulva állítják ezt a közös vetületet a mondandójuk középpontjába. Ez azonban azt eredményezi, hogy valójában nem történt meg az árnyékoktatás és a verseny kapcsolatának a fókuszba helyezése, és a különböző versenybeli és versengési szintek együttes rendszerezése. Az írások a verseny egy-egy szintjére fókuszálnak, de nem kezelik a témát szisztematikusán a makroszintű társadalmi osztályok közötti versenytől a mikroszintű egyes diákok vagy tanárok közötti interperszonális versengésig.

Másrészt a kutatási közlemények túlnyomó többsége mindeztidáig – de főként az árnyékoktatás-kutatás első évtizedében – rendszerszinten közelítette meg az árnyékoktatás és a versengés/verseny közös metszeteit: oktatási rendszerek, társadalmi csoportok, intézménytípusok és hasonló entitások szintjén. Az utóbbi időben már olyan vizsgálatok is születtek, amelyek a téma szokásos „felülnézeti” megközelítése mellett, vagy akár az elé is helyezve, „alulnézetből” közelítettek a témához, és módszertanukat tekintve, hozzánk hasonló módon, a kvalitatív kutatások eszköztárát (is) használták. Meglepő módon azonban még egyetlen más kutatásban sem vizsgálták azt, hogy azok a személyek, akik ennek az egész jelenségnek a leginkább központi alakjai, vagyis a tanulók, maguk milyen módon kapcsolják össze a gondolkodásukban az árnyékoktatást a versengéssel – már ha összekapcsolják –, és miként gondolkodnak e kettő összefüggéseiről. Kutatásunk ebből a szempontból úttörő jelentőségűnek tekinthető.

Kutatásunk következő fontos eredménye az, hogy feltártuk: a középiskolás tanulók és az egyetemista társaik között jelentős az eltérés abban a tekintetben, hogy milyen komplexitással közelítenek a verseny/versengés és az árnyékoktatás közös metszeteihez. Míg kutatásunkban a középiskolás tanulók figyelme és értéke a jelenségkomplexumnak csoportszinten is csak néhány vetületére terjedt ki, és e korosztályban sokan nem is vélték összefüggést látni a versengés és a magántanítási szolgáltatások igénybevétele között, az

egyetemista korosztályba tartozók csoportja a versengés és az árnyékoktatás közös természetének lényegében minden olyan vetületét megemlíttette, ami a szakirodalomban is szerepel. Válaszaikban – többek között – megjelenik az előkészítő cégek és a magántanárok közötti versengés a pénzért, a presztízsért, a tehetséges diákokért, vagy az árnyékoktatásban oktatók és a főáramú oktatásban dolgozó tanárok közötti összehasonlítás – ez utóbbi esetben a mi mintánkban túlnyomóan a magánoktatásban tanítók javára.

Ugyanakkor e bőség a jelenségnek nemcsak extenzívebb érzékelését mutatta: az egyetemisták sokkal összetettebben, a jelenség ellentmondásos komplexitásának elemeit külön-külön és összekapcsolva is sokkal plasztikusabban tudták megragadni. Mint ismertettük, a vizsgálatban részt vevő egyetemisták csaknem 95%-a igénybe vette az árnyékoktatást. Ugyanakkor az egyetemista válaszadóink közül az árnyékoktatást sokan az igazságos-igazságtalan dimenzió mentén helyezték el, és azon belül inkább igazságtalannak tartják. Azonban a véleményük, valamint az, hogy miként cselekszenek az oktatási verseny színterén, sokuk esetében élesen elválik egymástól. Mert bár sokan leírják, hogy ez a fajta piac a társadalmi esélyegyenlőtlenséget fokozza és unfair előnyhöz juttatja a tehetősebb diákokat, ez nem akadályozta meg őket abban, hogy maguk is igénybe vegyék az árnyék- oktatási szolgáltatásokat.

Kutatásunk harmadik fontos eredményeként – az egyetemista csoport válaszainak köszönhetően – arra a fontos paradoxonra tudunk rámutatni, amely az egyéni érdek képviselete és az árnyékoktatás elgondolt negatív társadalmi hatásai között rajzolódik ki. Ha a jelen kutatás eredményeit korábbi kutatásaink eredményeivel vetjük egybe, akkor azt találjuk, hogy miközben a versengést a magyar pedagógusok meglehetősen negatívnak tartják, és a szülők ugyancsak inkább negatívan gondolnak rá (Fülöp, Ross, Pergar, & Razdevsek Pucko, 2007), az árnyékoktatási versenybe a szülők tipikusan nem féltik beküldeni a gyerekeiket, sőt sokan inkább minden áldozatot meghoznak azért, hogy ebbe a versenybe bekerüljön a gyermekük. Ez az árnyékoktatással kapcsolatos kettős tudat, illetve ambivalencia a kutatásunkban részt vevő tanulók – pontosabban az egyetemista korosztály – körében már egyértelműen jelen van. Egy további kutatásunk során, amelyet a közeljövőben indítunk, például arra keressük a választ, hogy azok az egyetemistává lett fiatalok, akik ebben az életkorban és társadalmi helyzetben gyakran már maguk is magántanításból jutnak jövedelemhez, tudatlag és cselekvéseikben miként kezelik az árnyékoktatás által generálódó, általunk most bemutatott dilemmákat, ambivalenciákat.

Az eredmények arra mutatnak, hogy az árnyékoktatás kettős természetének percepciója – ennek az oktatási szegmensnek számos pozitív és negatív vonása – nemcsak az oktatáspolitikusok számára okoz mélyreható rendszerszintű dilemmákat az oktatásirányítás terén (Bray & Kwo, 2014), hanem megjelenik az oktatási verseny piac fogyasztói oldalán is, a szülők (Kobakidze, 2018) és mint a jelen kutatás mutatja, a tanulók körében is. Kobakidze (2018) már említett munkájából azt is látjuk, hogy az árnyékoktatás szolgáltatói oldalán is megfigyelhetők felfogásbeli és a cselekvésekben megnyilvánuló kettősségek, olykor egymással ellentétes vagy ellentétesnek látszó pragmatikus és etikai szempontok. Az árnyékoktatás egyszerre “szépség és szörnyeteg” (Fülöp, 2008).

Azonban az árnyékoktatás – és benne a verseny/versengés – élesen megnyilvánuló kettős természete nem megváltoztathatatlan „természeti jelenség”, hanem egy sok elemé-

ben befolyásolható, társadalmilag konstruálódó rendszer. Az árnyékköztetés szabályozására az utóbbi időkben tett oktatáspolitikai erőfeszítések (Bray & Kwo, 2014) éppen azt a célt is szolgálják, hogy az árnyékköztetési versenyt annak lehető legtöbb vetületében fairré tegyék piaci, oktatási, etikai, társadalomstratifikációs és egyéb szempontokból egyaránt. Csak rajtunk, a társadalmak szereplőin múlik, hogy az árnyékköztetési verseny minél kevésbé szörnyeteg, sokkal inkább szépség legyen, amely az egyéneket éppúgy konstruktívan fejleszt és viszi előre, mint a társadalmakat.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírása idején Fülöp Márta az OTKA-K 135963 támogatásában részesült.

Irodalom

- Addi-Racah, A. (2019). Private tutoring in high socio-economic secondary school in Israel and pupils' attitudes towards school learning: A double-edged sword phenomenon. *British Educational Research Journal*, 45(5), 938–960. doi: [10.1002/berj.3545](https://doi.org/10.1002/berj.3545)
- Andor, M. (1998). Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra*, 8(8), 14–28.
- Andor, M. (2002). Diplomás szülők gyerekei. *Educatio*, 11(2), 191–210.
- Bai, Y., Tang, X., Li, X., & Fan, S. (2009). Explorations in teaching research by a tutoring institution in China. *ECNU Review of Education*. doi: [10.1177/2096531119840866](https://doi.org/10.1177/2096531119840866)
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2017). Schooling and its supplements. Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 61(3), 469–491. doi: [10.1086/692709](https://doi.org/10.1086/692709)
- Bray, M. (2020). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*. doi: [10.1177/2096531119890142](https://doi.org/10.1177/2096531119890142)
- Bray, M., & Kobakidze, M. N. (2015). Evolving ecosystems in education. The nature and implications of private supplementary tutoring in Hong Kong. *Prospects*, 45(4) 465–481. doi: [10.1007/s11125-015-9353-2](https://doi.org/10.1007/s11125-015-9353-2)
- Bray, M., & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Ceglédi, T., & Szabó, A. É. (2014). Középszkolások és hallgatók az árnyékköztetésben. In T. Ceglédi, A. Gál, & Z. Nagy (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 257–274). Debrecen: Center for Higher Education Research and Development.
- Długosz, P. (2017). Korepetycje uczniów jako przykład praktyki w polu edukacyjnym: w Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech [A tanulók magánórái mint az oktatás terén bevett gyakorlat: Lengyelország, Ukrajna és Magyarország]. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(244), 108–133. doi: [10.5604/01.3001.0010.3290](https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.3290)
- Enrich, S. R. (2018). *Shadow education and social inequalities in Japan: Evolving patterns and conceptual implications*. Cham: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-69119-0](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69119-0)
- Fülöp, M. (2008). Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 28(2), 113–140. doi: [10.1556/pszi.28.2008.2.2](https://doi.org/10.1556/pszi.28.2008.2.2)

Árnyékköztetés és verseny – magyar középiskolások és egyetemisták nézetei az árnyékköztetés és a verseny kapcsolatáról

- Fülöp, M., Ross, A., Pergar Kuscer, M., & Razdevsek Pucko, C. (2007). Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Research in Multicultural Education and International Perspective, Vol 6: Culture, Motivation and Learning: A Multicultural Perspective* (pp. 235–284). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gordon Györi, J. (1998). Mitől hatékony még a japán öktetés: A hivatalos öktetési rendszer tanítási óráin kívüli képzés és öktetés Japánban. *Magyar Pedagógia*, 98(4), 273–317.
- Gordon Györi, J. (2006). *Az öktetés világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Gordon Györi, J. (2020). Árnyékköztetés: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek. *Educatio*, 29(2), 171–187. doi: [10.1556/2063.29.2020.2.1](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.1)
- Hajar, A. (2018). Exploring Year 6 pupils perceptions of private tutoring: Evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education*, 44(4), 514–531. doi: [10.1080/03054985.2018.1430563](https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1430563)
- Hartman, S. (2013). Education ‘home delivery’ in Egypt. In M. Bray, A. E. Mazawi, & R. G. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics, and implications for learning and equity* (pp. 57–75). Rotterdam: Sense. doi: [10.1007/978-94-6209-237-2_4](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2_4)
- Inkei, P., Koncz, G., & Pöcze, G. (1988). The diversification of the educational field in Hungary. Paris: Unesco International Institute for Educational Planning.
- Kim, Y. C., & Jung-Hoon, J. (2018). *Shadow education as worldwide curriculum studies*. Cham: Palgrave Macmillan. doi: [10.1007/978-3-030-03982-0](https://doi.org/10.1007/978-3-030-03982-0)
- Kim, Y. C. (2016). *Shadow education, curriculum, and culture of schooling in South Korea*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kobakidze, M. N. (2018). *Teachers as tutors: Shadow education market dynamics in Georgia*. Cham: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-95915-3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95915-3)
- Kosunen, S. (2018). Access to higher education Finland: Emerging processes of hidden privatization. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(2), 67–77. doi: [10.1080/20020317.2018.1487756](https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1487756)
- Krause, R. (2019). Tooting maths tutor jailed for sexually abusing three of his students. *Wandsworth Times*, Retrieved from <https://www.wandsworthguardian.co.uk/news/17923102.tooting-maths-tutor-jailed-sexually-abusing-three-students/>
- Lencse, M. (2020). *A tanodák dilemmái* [megjelenés alatt].
- Liu, J., & Bray, M. (in press). Accountability and (mis)trust in education systems: Private supplementary tutoring and the ineffectiveness of regulation in Myanmar. *Hungarian Educational Research Journal*.
- Marimuthu, T., Singh, J. S., Ahmad, K., Lim, H. K., Mukherjee, H., Osman, S., Chelliah, T., Sharma, J. R., Salleh, N. M., Yong, L., Lim, T. L., Sukumaran, S., Thong, L. K., & Jamaluddin, W. (1991). *Extra-school instruction, social equity and educational quality [in Malaysia]*. Singapore: International Development Research Centre.
- Mihály, I. (2004). Tanulás árnyékban, avagy a tanügyi második gazdaság működése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5), 150–155.
- Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education. What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Educational Review*, 11(1), 36–48. doi: [10.1007/s12564-009-9057-5](https://doi.org/10.1007/s12564-009-9057-5)
- Olaru, I. (2015). Az árnyékköztetés vizsgálata az észak-erdélyi és székelyföldi középiskolások körében. *Erdélyi Társadalom*, 13(2), 85–106.
- Rao, S. S. (2017). Production of an ‘Educational’ city: Shadow education economy and re-structuring of Kota in India. In W. Pink & G. Noblit (Eds.), *Second International Handbook of Urban Education Vol.1.* (pp. 417–443). Cham: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-40317-5_24](https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5_24)

- Reed, C. L. M. (2019). *The function and purpose of the shadow education system: An actionresearch study of post-16 students' perceptions of private tutoring* [Doctoral theses]. Durham University. Retrieved from <http://etheses.dur.ac.uk/13048/>
- Rohlen, T. P. (1980). The Juku Phenomenon: An explanatory essay. *Journal of Japanese Studies*, 6(2), 207–242. doi: [10.2307/132321](https://doi.org/10.2307/132321)
- Song, X. M. (2016). Fairness in educational assessment in China: Historical practices and contemporary challenges. In S. Scott, D. E. Scott, & C. F. Webber (Eds.), *Assessment in education: Implications for leadership* (pp. 67–89). Cham: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-23398-7_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-23398-7_4)
- Southgate, D. E. (2009). *Determinants of shadow education: A cross-national analysis* [Master dissertation]. The Ohio State University.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657. doi: [10.1086/229942](https://doi.org/10.1086/229942)
- Sundararaman, I. (2020). 'World would move ahead!': Exploring the learning of science and aspirations in the urban context through a case study. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 775–792. doi: [10.1007/s11422-020-09970-y](https://doi.org/10.1007/s11422-020-09970-y)
- Szemerszki, M. (2020). Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221. doi: [10.1556/2063.29.2020.2.3](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.3)
- Zhan, S., Bray, M., Wang, D., Lykins, C. R., & Kwo, O. (2013). The effectiveness of private tutoring: Students' perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 495–509. doi: [10.1007/s12564-013-9276-7](https://doi.org/10.1007/s12564-013-9276-7)
- Zhang, Y. (2013). Does private tutoring improve students' National College entrance exam performance: A case study from Jinan, China. *Economics of Education Review*, 32, 1–28. doi: [10.1016/j.econedurev.2012.09.008](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.008)

Árnyékköztetés és verseny – magyar középiskolások és egyetemisták nézetei az árnyékköztetés és a verseny kapcsolatáról

ABSTRACT

SHADOW EDUCATION AND COMPETITION: THE VIEWS OF HUNGARIAN HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN COMPETITION AND SHADOW EDUCATION

Márta Fülöp & János Gordon Györi

The first part of the paper discusses the existing literature on the relationship between competition and shadow education, and presents those macro and micro levels at which competition is present in the shadow educational area. The second part presents an empirical qualitative research carried out with high school and university students. Participants were asked in an open-ended question about their perceptions of the relationship between competition and shadow education. It was found that university students perceive this relationship with its positive and controversial aspects in a much more complex way than high school students. In spite of their understanding of the destructive side of shadow education in terms of educational equality, social justice and meritocracy, almost 100 percent of them have participated in shadow education.

Magyar Pedagógia, 120(2). 93–121. (2020)
DOI: 10.17670/MPed.2020.2.93

Levelezési cím / Address for correspondence:

Fülöp Márta, Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet, Természettudományi Kutatóközpont; Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet. fulop.marta@ttk.hu
Gordon Györi János, ELTE PPK Interkulturális Pedagógiai és Pszichológiai Intézet. gyori.janos@ppk.elte.hu



AZ ISKOLAI JÓLLÉT ÉRTELMEZÉSÉNEK ÉS MODELLEZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

D. Nagy Krisztina

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

A gyermekek mindennapjainak szerves részét jelenti az iskolában eltöltött idő mennyisége. Az ott szerzett tapasztalatok és benyomások együtt alakítják a tanulók iskolához és tanuláshoz való viszonyát, a környezeti és társas hatások eredményei a tanuló teljesítményén, motivációján, aktivitásán és személyiségének alakulásán is tetten érhetők. Mindennek köszönhetően valamennyi iskolai szereplőnek (iskolavezetés, pedagógus, diák, szülő) fontos, hogy megismerje azokat a tényezőket, amelyek az iskolához való viszonyt, az iskolai attitűdöket meghatározzák, mert ezek ismeretében olyan légkört és feltételeket alakíthatnak ki, ahol a tanulók jól érzik magukat és ahova szívesen járnak nap mint nap (Hascher, 2004a, 2004b).

Az iskolai jóllét a szubjektív jóllét iskolai környezetben való értelmezését jelenti, ami több tényező mentén szerveződik és folyamatosan változik a tanulóknál. A jóllét szintje befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét, a társas kapcsolataik alakulását, az önértékelés és a személyiség fejlődését, ezáltal a tanulók későbbi tanulmányi és társadalmi céljainak elérését, illetve szoros kapcsolatban áll a felnőttkori élettel való elégedettséggel is (Hascher, 2004a, 2004b, 2008; Lelkes, 2014; Nagy, Gál, Jámbori, Kasik, & Fejes, 2019; Pollard & Lee, 2003; Réthy, 2016). Az iskolai jóllét magasabb szintjével jellemezhető tanulók optimisták, pozitív hozzáállásuknak köszönhetően nyitottabbak az új ismeretek befogadására, nagyobb tanulási motivációval bírnak és ritkábban vesznek részt kockázatos viselkedésben, emellett az iskolához és a tanuláshoz való viszonyuk is pozitív (Aldridge, Fraser, Ala'i, Earnest, & Afari, 2016; Vargha, Török, Diósi, & Oláh, 2019).

Jelen szakirodalmi tanulmány elsődleges célja az iskolai jóllét elméleti beágyazottságának feltárása, a jelenséggel kapcsolatba hozható fogalmak (pl. szubjektív és pszichológiai jóllét, tanulói jóllét) tisztázása, már kipróbált nemzetközi modellek bemutatása és egy további kutatásokat előkészítő elméleti modell kialakítása. A tanulmány a bemutatott fogalmakat iskolai kontextusban a tanulók oldaláról közelíti meg. Nem tér ki a lehetséges családi és egyéb kulturális hatásokra, illetve a pedagógusi nézőpontok feltárására sem, amelyeknek szintén fontos szerepük van a tanulói szubjektív jóllét alakulásában.

A jóllét értelmezésének alakulása

A jóllét meghatározásának alakulása és a jóllétkutatás több évtizedes múltra tekint vissza. Időrendi sorrendben tekintem át a jóllét meghatározásának alakulását, annak legfontosabb tartalmi jellemzőit. E rész a meghatározásokból levonható következtetésekkel és a jóllét komplex értelmezésével zárul.

Az 1900-as években elterjedt társadalmi hatásvizsgálatok objektív mutatók (pl. születéskor várható élettartam, beiskolázási arányok, jövedelem) mentén, elsősorban gazdasági, környezeti és statisztikai adatok felhasználásával (pl. GDP-mutató) vizsgálták a társadalmak fejlődését és fejlettségét. A szubjektív megközelítések (személyes véleményen alapuló mutatók) az életminőség és az étellel való elégedettség megítélésének vizsgálatokba való bevonásával terjedtek el, innen származik a szubjektív jóllét megnevezés, utalva ezzel a saját, személyes véleményen alapuló értékelések jelentőségére. A szubjektív mutatók tehát az egyén saját életminőségéről adnak visszajelzést, leírhatók az életkörülményekkel való elégedettséggel, az egyéni boldogság szintjével, azonban nem feltétlenül járnak együtt az objektív feltételekkel (pl. anyagi javakkal) való elégedettséggel (Andorka, 2006; Diener, Lucas, & Oishi, 2002; Gáspár, 2013; Hegedűs, 2001).

Utóbbi állítást bizonyítják az anyagi jólét (anyagi helyzettel való elégedettség) és a szubjektív jóllét kapcsolatának azon vizsgálatai is, amelyekben igazolódott, hogy a gazdasági növekedés nem jelenti azt, hogy a szubjektív jóllét megítélése is pozitív irányba változik. Az egyén esetében az objektív és a szubjektív tényezők kölcsönösen fejtik ki hatásukat, vagyis amennyiben az anyagi elégedettség nő, akkor az étellel való elégedettség is pozitív irányba változik, de ha az egyén bizonytalanul ítéli anyagi helyzetét, akkor az általános elégedettsége is alacsonyabb szintű. Eredményekkel igazolható, hogy a gazdaságilag előnyösebb helyzetben lévő területeken jellemzően a jóllét is magasabb értéket mutat (Kulcsár, 2020), azonban az életesemények és azok érzelmi hatásai erősebben befolyásolják az egyén jóllétét, mint az anyagi helyzet vagy a jövedelem mutatói (Diener & Seligman, 2004; Komjáthy, 2014).

A szubjektív mutatók alkalmazása a nemzetközi (pl. Eurostat, OECD) és a hazai statisztikai vizsgálatoknak (pl. KSH) is szerves részévé vált (KSH, 2014; OECD, 2017b). A jóllét dimenzióival azonban továbbra is elsősorban a gazdasági mutatókkal jelzett körülmények azonosíthatók, az alkalmazott mutatók a mérési időszakok közötti változást mutatják be (Kulcsár, 2020). Ezért a jóllét meghatározása és összetevőinek vizsgálata céljából érdemes áttekinteni a társadalomtudományi vizsgálatok jóllétre vonatkozó eredményeit is.

Társadalomtudományi szempontból a kutatások és elméleti összefoglalók jelentős része pszichológiai nézőpontból vizsgálja a jóllét fogalmát. E kutatások arra keresik a választ, hogy melyek azok a kognitív, társas, szocializációs és személyiségbeli tényezők, amelyek a szubjektív jóllét kialakulásáért felelősek lehetnek. Az egységes fogalomhasználatától függetlenül az 1900-as évek második felében a jóllét jelentését elsősorban a kitűzött célok, tervek elérésével, az élethelyzetekkel kapcsolatos pozitív és negatív érzelmek átélésével és az egészséggel összefüggésben definiálták és vizsgálták. Az egyéni célok elérésével kapcsolatos meghatározások szerint a jóllét az egyén számára jelentős célok elérésekor alakul ki, a megvalósulás a személyes törekvések, a motivációk és a képességek

függvénye. A képességek segítségével végzett egyéni tevékenységek hozzájárulnak a célok eléréséhez és az értékeknek megfelelő cselekedetet eredményeznek, ami alapvető eleme az egyéni (szubjektív) jóllét kialakulásának. Az általános jóllét az aktuális megtapasztalása, és tudatosítása annak, hogy az egyén élete megfelelően halad a saját célok és elképzelések mentén (Hascher, 2004a; Kulcsár, 2020; Longo, Coyne, & Joseph, 2017).

Az érzelmek, az érzések és az értelem a fogalom azon összetevői, amelyek a kezdetektől fogva megtalálhatók a jóllét értelmezéseiben. Azonban az érzelmek dominanciája és az átélés gyakorisága szempontjából eltérő meghatározások alakultak ki. A jóllét fejlődésének történeti áttekintése során az értelem és érzelmek dominanciája mentén az elméleti megközelítéseknek két irányzata különíthető el: az eudaimonikus (/eudemonikus) és a hedonikus (/hedonisztikus) jóllét állapota (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012; Szántó, Susánszky, Verényi, Sipos, & Murányi, 2016). Az eudaimonikus jóllét a belső értékek megszervezésére irányuló motivációként az önmegvalósítás eredményeire fókuszál, biztosítja a személy érvényesülési lehetőségeit, az énefejlődés, a személyes növekedés és a céltudatos elfoglaltságoknak köszönhetően az egyén úgy érzi, életének van értelme (Oláh & Kapitány-Fövény, 2012; Szántó et al., 2016). A hedonikus jóllét a szükséges javak és az értékek elérésének következtében kialakuló pozitív érzésekből kialakuló állapot, a szükségleteink kielégítésére irányuló külső, extrinzik célok elérése során keletkező szubjektív boldogságérzetet és az erre való törekvést jelenti (Morse, O'Donell, Walberg, & Dik, 2019).

A hedonikus és az eudaimonikus jóllét megkülönböztetésére vezethető vissza a szubjektív és a pszichológiai jóllét eltérő meghatározása is. Ugyanis a jóllét szakirodalmának áttekintésekor a szubjektív jóllét mellett – főként a pszichológiai vizsgálatokban – gyakran találkozunk a pszichológiai jóllét fogalmával is. A két meghatározás nehezen különíthető el egymástól és napjainkban is szoros átfedéseket tartalmaz, gyakran ugyanazon tartalmat értenek alatta. A fenti meghatározások alapján azonban a szubjektív jóllét a személy által megélt elégedettségérzésre utal, a pozitív és negatív érzelmek mint affektív összetevők mellett kognitív összetevőként az élet értékelésével kapcsolatos elégedettséget is magában foglalja. A pszichológiai jóllét (ami a kutatásokban azonos a mentális egészség fogalmával) az önelfogadás, az autonómia, a másokkal való kapcsolat és a környezet kezelését vizsgálja (Longo, Coyne, & Joseph, 2017; Róbert, Szabó & Széll, 2020).

A jóllét hedonikus és eudaimonikus megkülönböztetéséből indul ki vizsgálataiban Ryff is (pl. Ryff & Keyes, 1995; Ryff et al., 2006), aki rámutat arra, hogy a pszichológiai jóllét, vagyis a mentális egészség állapota többet jelent a boldogság és az elégedettség érzéseinél. Ryff és Keyes (1995) többszempontú, nagymintás kutatásaikban egy általuk kidolgozott hatdimenziós modellt alkalmaztak a pszichológiai jóllét mérésére. A modell a pozitív hatások mentén magában foglalja az egyéniség alakulásának elfogadását (önelfogadás), a személyiség folytonos fejlődését (személyes növekedés), a hasznos és értelemgazdag élet érzetét (élet értelme, célok), a másokkal való kapcsolatok minőségét (pozitív kapcsolat másokkal), annak a képességét, hogy az életet és a környező világot hatékonyan kezelje (környezettudatosság), valamint az önállóság (autonómia) érzését.

Az érzelmek és a kellemes, illetve kellemetlen élmények átélésének gyakorisága szempontjából a kezdetektől fogva egyetértés mutatkozott abban, hogy szubjektív jóllétről akkor van szó, ha az egyénnek több pozitív, mint negatív érzése van (Bradburn, 1969;

Becker, 1994), és a pozitív érzései gyakoribbak, dominánsabbak és tartósabbak, mint a negatívak (Larsen & Diener, 1987). Később igazolták a kétféle érzelem egymástól való függetlenségét is, miszerint, ha az egyén saját bevallása szerint jól érzi magát, elégedett az életével vagy boldog, attól még lehetnek negatív érzései, élményei, és az is előfordulhat, hogy az aktuális komfortszintje alacsony (Hascher, 2004a; Lelkes, 2014).

A pozitív érzések gyakoriságának hangsúlyozásakor kerül előtérbe az érzelmi jóllét fogalma is. A meghatározás szerint abban az esetben, ha az egyént többségében pozitív érzések érik, akkor kiegyensúlyozottabb (Ryff & Keyes, 1995), könnyebben eléri céljait, magasabb az élettel való elégedettsége és a mindennapi tevékenységiben is többször számol be pozitív érzésekről (Diener & Larsen, 1993). Az érzelmek és érzések hangsúlyozása miatt a jóllét gyakran (főleg a hétköznapi szóhasználatban) egyet jelent az öröm, a boldogság, a szerencse és (elsősorban az élettel való) elégedettség érzésével, illetve ezek előfordulásának gyakoriságával (Hascher, 2004a). Az ezeknél több tényezőt azonosító kutatások azonban igazolták, hogy ennél többről van szó. Ezt támasztja alá például Diener (Hascher, 2008, 2011; Oláh & Kapitány-Fövény, 2012) munkássága is, aki az elmúlt évtizedekben a szubjektív jóllétet többtényezős konstruktként számos megközelítés mentén vizsgálta. Következtetései szerint a szubjektív jóllét a személy saját életével kapcsolatos kognitív és affektív értékeléseinek összességét jelenti, ami az eseményekre adott érzelmi reakciók mellett a teljesítmény kognitív értékelését is tartalmazza. Kutatásaiban hangsúlyozza, hogy a szubjektív vélemények kialakításában a pozitív érzelmeknek, az egyéni értékeknek és szükségleteknek van erős befolyásoló ereje (Diener, Lucas, & Oishi, 2002). Meghatározása szerint a szubjektív jóllét a pozitív hatások gyakori és a negatív hatások kevésbé gyakori előfordulása következtében kialakuló élettel való elégedettséget jelenti (Diener & Lucas, 2000).

Az egyéni célok és az érzelmek hangsúlyozása mellett az egészség fogalma a kezdetektől részét képezi a jóllét megközelítéseinek, melyekben a mentális egészséget, a betegségek hiánya mentén, kellemes közérzeti állapottal azonosítják, amiben a fizikai (szomatikus) jóllét együtt jár a pszichés (mentális) jólléttel. Ezek alapján egy egészséges ember rendelkezik az öröm, a boldogság és az önkitaljesítés képességével, és úgy érzi, hogy az életének van értelme (Nagy & Barabás, 2011). A közérzet és az egészség összefüggését igazolja, hogy azok a személyek, akik pozitív közérzetről számolnak be, az egészségüket is jobbnak értékelik (Chida & Steptoe, 2008). A jó közérzet és a betegségek hiányának állapotán túlmutat az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO) egészségdefiníciója, amelyben az egészség a mentális jóllét dimenziójaként a testi, pszichés és a szociális jóllét állapotát jelenti (WHO, 1986). A mentális egészség birtokában az egyén képes felismerni saját erősségeit, gyengeségeit, képes megküzdeni a mindennapi élet kihívásaival és stresszhelyzeteivel, megfelelő munkát végez, illetve eredményes tevékenysége által hozzájárul a társadalom sikeres működéséhez (WHO, 2014).

Az egészséghez kapcsolódik az alapvető biológiai és fiziológiai szükségletek kielégítése is, ami – az egészségi állapothoz hasonlóan – szintén alapvető jelentőségű a jóllét szempontjából. Ezen szükségletek kielégítésének jelentősége Maslow (1970) szükséglet-hierarchiája óta ismert, miszerint a hierarchia első és egyben legfontosabb motívumai az alapvető fiziológiai szükségletek (pl. éhség, szomjúság, alvás, légzés, fájdalomkerülés),

melyek kielégítése alapvető jelentőségű az egyén számára, amíg ez nem történik meg, addig minden cselekvés erre irányul.

A jóllétkutatásokban fontos előrelépést jelentett a pozitív pszichológia térhódítása, ami az ezredforduló új tudományos irányzataként azokat a pozitív hatásokat és erősségeket vizsgálja, amelyekkel a negatív pszichés állapotok megelőzhetők. A pozitív pszichológia a jóllétet többnyire a boldogság fogalmával azonosítja, melynek mértéke összefüggést mutat a tevékenység közben átélt flow-élménnyel (áramlatélménnyel) is (Csíkszentmihályi, 2010; Oláh, 2004). A pozitív pszichológia egyik alapítója, Seligman (2007) a kezdeti értelmezésében a szubjektív jóllétet – a boldogsággal azonosítva – a pozitív pszichológia tárgyának a teljes, boldog élet lehetőségeinek feltárását, az étellel való elégedettség növelését jelölte meg. A fogalomhasználat alakulásának köszönhetően mára a boldogság helyett a jóllét összetett konstruktuma, a globális jóllét jelenti a kutatások tárgyát (Seligman, 2016), ami az egyén biológiai, pszichológiai, szociális (társas) és spirituális jóllétét egyaránt magában foglalja. A megközelítés szerint az egyén akkor boldog, ha a jóllét valamennyi szintjén jól működik és közben saját bevallása szerint is jól érzi magát (Oláh & Kapitány-Fövény, 2012; Oláh, 2004; Seligman, 2016; Vargha et al., 2019). Az irányzat gyors térhódítását bizonyítja a pozitív pszichológiai témák (pl. megküzdés, szubjektív jóllét, életcélok, érzelmi intelligencia, flow-élmény) hazai és nemzetközi folyóiratokban és könyvekben való gyors elterjedése, az ezzel kapcsolatos kutatócsoportok, folyóiratok és programok létrehozása, melyek a hétköznapokban is növekvő népszerűsége tettek szert (Oláh, 2012; Magyaródi, 2012).

Keyes (2002) saját kutatásaiban tanulmányozta és a pozitív irányzatok (pozitív társadalomtudomány) megjelenése után erőteljesebben hangsúlyozta a szociális tényezők hatását az egyéni jóllét szintjére. Felhívta a figyelmet a jól működő közösségek sajátosságaira, az ehhez szükséges személyiségbeli jellemzők vizsgálatára, vagyis a privát és társas szféra hatásaira, amit összefoglalóan szociális jóllétnek nevezett. Meghatározása szerint az a személy jellemezhető magas szociális jólléttel, aki pozitívan értékeli a társadalmat és annak intézményeit, törődik a közösséggel, amiben biztonságban érzi magát és megérti a társadalom alapvető összefüggéseit (Keyes, 2002; Oláh & Kapitány-Fövény, 2012). McDowell (2010) szintén a társas kapcsolatok minőségét hangsúlyozza, szerinte a szociális jóllét erőssége attól függ, hogy az egyén hogyan értékeli a meglévő, számára építő jellegű kapcsolatok jelentőségét, és mennyire érzi kielégítőnek szociális hálóját.

A pozitív megközelítés a pszichológia mellett további tudományterületeken, köztük a pedagógiában is megjelent, elterjedése óta egyre több hazai kutatási eredménnyel és kidolgozott iskolai programmal, modellel, alkalmazási lehetőséggel találkozhatunk (pl. Bredács, 2018; Józsa & Fejes, 2012; Nagy, 2019; Szélesné & Hornyák, 2018). A pozitív pedagógia az iskolai nevelés során használja fel a pozitív pszichológia alapjait, amely során a pozitív érzelmek alkalmazását, az erősségek fejlesztését és az önkitaljesedés előmozdítását, illetve azon faktorok erejének növelését célozza, ami egy magasabb szintű boldogságérzetet, beleélést és flow-élményt eredményezhet a tanulás során is (Csíkszentmihályi, 2010; Oláh, 2004). A pozitív megközelítés térhódítása óta a nevelés-tudományi kutatásoknak is gyakori tárgyát képezik a pozitív szemléletű témák (pl. pozitív fegyelmzés, flow az iskolában, élményszerű tanulás, boldogságóra). A kutatások célja az iskoláskorúak kompetenciáinak fejlesztése és az érdeklődés felkeltésének, fenntartásának

vizsgálata. Az egyéni és társas készségek fejlesztése által a tanulók hatékonyan tudnak megküzdeni a hétköznapi problémákkal, sikeresebben győzik le a kihívásokat, a tanulóknál kialakult érdeklődés pedig együtt jár az önbecsülés, a pozitív és optimista jövőkép, a belső kontroll érzésével, elősegítve ezzel a pszichés egészség fennmaradását (Bredács, 2018; Hamvai & Pikó, 2008; Oláh, 2004).

A pozitív pszichológiával és az egészséggel összefüggésben gyakran megjelenik a spirituális jóllét fogalma (pl. Seligman, 2016), ami a test, a lélek és a szellem közötti harmóniát, emellett az egyénnek önmagával, másokkal, illetve a természettel és a transzcendenciával való kapcsolatát fejezi ki (Gomez & Fischer, 2003). A spirituális jóllét empirikusan megragadható elemeit a vallási és az egzisztenciális jóllét jelentik, amelyek egy magasabb rendű, természetfeletti hatalommal, transzcendenciával való viszony értelmezéséből származnak. A spiritualitás jelentőségét az identitásfejlődéssel való összefüggései magyarázzák, kutatások szerint hatékony védőfaktort jelent, ami az egyén céljait, terveit és választásait is meghatározza. Gyakran vizsgálják együtt a vallásossággal, a vallási jóllét a természetfeletti hatalomhoz fűződő viszonyulást fejezi ki, kiegészülve az élet értelmének keresésével és az életcélok iránti elkötelezettséggel, ami az egzisztenciális jóllét meghatározását adja (Pikó, Kovács, & Kriston, 2011).

A jóllétkutatások eredményeinek fenti áttekintése rávilágít, hogy az egyén jóllétét fizikai, anyagi, pszichológiai, kognitív, szociális, spirituális és környezeti tényezők egyaránt befolyásolják, tehát egy összetett, többdimenziós konstruktumról van szó (1. táblázat).

1. táblázat. A szubjektív jóllét dimenziói és összetevői az áttekintett szakirodalom alapján

SZUBJEKTÍV JÓLLÉT		
Dimenzió	Összetevők	Hivatkozott irodalom (példák)
Fizikai	fizikai (testi) egészség állapota	Chida & Steptoe, 2008;
	fiziológiai szükségletek kielégítése	Maslow, 1970; WHO, 1986, 2014
Pszichológiai	pozitív és negatív érzések, érzelmek (érzelmi jóllét)	Csikszentmihályi, 2010;
	célok, tervek, motiváció, egyéni elvárások	Diener et al., 2002;
	személyes elégedettségérzés	Hascher, 2004a;
	önelfogadás, autonómia	Lelkes, 2014;
	énkép, énhatékonyság, teljesítmény	Ryff & Keyes, 1995;
	normák, értékek	Ryff et al., 2006;
	flow-élmény	Seligman, 2007, 2016; Szántó et al., 2016
Kognitív	gondolkodás, kompetenciák	
	készségek, képességek	Diener et al., 2002;
	egyéni értékelései	Diener & Lucas, 2000

1. táblázat folytatása

<i>SZUBJEKTÍV JÓLLÉT</i>		
<i>Dimenzió</i>	<i>Összetevők</i>	<i>Hivatkozott irodalom (példák)</i>
Szociális	társas kapcsolatok, szociális háló egyén helyzete a közösségben, társadalomban	Keyes, 2002; McDowell, 2010
Spirituális	természettel és transzcendenciával való kapcsolat élet értelmének keresése (egzisztenciális jóllét) természetfeletti hatalomhoz való viszony (vallási jóllét)	Gomez & Fischer, 2003; Pikó, Kovács, & Kriston, 2011
Anyagi	anyagi helyzet (jövedelmi szint) életminőség életkörülmények	Andorka, 2006; Diener & Seligman, 2004; Gáspár, 2013; Hegedűs, 2001
Környezeti	lakókörnyezet jellemzői (infrastruktúra)	Ryff & Keyes, 1995; Hascher, 2004; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014

Az eltérő fogalomhasználat ellenére a jóllétkutatások közös elemei közé tartozik az érzelmek befolyásoló erejének hangsúlyozása, illetve a saját tapasztalatok, értékelések és gondolatok, vagyis a kognitív tényezők jelentőségének hangsúlyozása az aktuális helyzet értelmezése közben (Diener & Lucas, 2000; Dodge et al., 2012; Hascher, 2004a, 2004b; Pollard & Lee, 2003; Ryff & Keyes, 1995). Az anyagi helyzet és a jövedelem mutatói befolyásolják, de nem azonosak a szubjektív jóllét szintjével, aminek megítélésében az életeményekhez köthető érzelmeknek, élményeknek, illetve a testi-lelki egészségnek erősebb hatása van (Diener & Seligman, 2004; Kulcsár, 2020). A célok, a pozitív és negatív érzelmek, az egyén személye és testi-lelki egészsége tehát nem külön-külön, hanem egymással kölcsönhatásban befolyásolják a jóllét állapotának szintjét. Az érzelmek esetében a pozitív és a negatív érzések egymás mellett vannak jelen, a pozitív érzések túlsúlya hosszú távon magasabb jóllétszintet eredményezhet.

A jóllét vizsgálata iskolai környezetben

Az iskolai és a tanulói jóllét meghatározása

Az iskolai és a tanulói jóllét fogalmának és kutatásának elterjedése a 21. század elejére tehető. Mindkettő, a tanulói és az iskolai jóllét fogalmak használata is gyakori, azonban a jelentésbeli különbségek nem minden esetben egyértelműek. A megkülönböztetést nehe-

zíti, hogy a két kifejezés gyakran egymás szinonimájaként, egy tanulmányon belül változva, de azonos jelentésben fordulnak elő. A hazai kutatások jelentős részben nemzetközi eredményekre támaszkodnak, azonban a fordítások okozta különbségek szintén eltérést okozhatnak a tartalmak meghatározásában.

Jelen tanulmány elkülöníti egymástól a két fogalmat. A tanulói jóllét alatt az iskoláskorú, általános vagy középiskolás gyermekek (vagyis tanulók) szubjektív jóllétének több szempontú vizsgálatát értjük. A tanulói jóllétre vonatkozó kutatások nemcsak az iskolai hatások mentén, hanem az élet más területeivel (pl. család, lakókörnyezet, társadalmi-gazdasági háttér, egészségmagatartás, kortárskapcsolatok) összefüggésben vizsgálják a tanulók szubjektív jóllétét, amelynek egyik, de nem egyetlen szempontja az iskolai körülmények hatása (pl. PISA HBSC). Ezzel szemben az iskolaijóllét-vizsgálatok a tanuló szűkebb környezetére, az iskolára összpontosítanak, vagyis az iskolai környezetben átélt hatások vizsgálatával a tanulók szubjektív jóllétére vonatkozóan állapítanak meg következtetéseket. Az iskolai jóllét összetevőinek vizsgálatai az iskolai élet minőségéről és arról adnak információkat, hogy a tanulók hogyan érzik magukat az iskolában, illetve hogyan és mely tényezők mentén értékelik az őket ért hatásokat (Hascher, 2004a; 2011; Pollard & Lee, 2003; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014).

Kutatási eredmények igazolják, hogy az iskolai jóllét szintje befolyásolja az iskolai és a tanulási teljesítményt, a társas kapcsolatok alakulását és a tanuló önértékelését (Hascher, 2004a, 2004b, 2008; Pollard & Lee, 2002; Réthy, 2016). Magas jóllétszint esetén az iskolai és tanulási élmények és attitűdök döntően pozitívak, amit az iskolával és a tanulással kapcsolatos érdeklődés és motiváció tart fenn, és akkor marad meg hosszú távon, ha a negatív érzelmek elhanyagolhatók (Diener & Lucas, 2000; Hascher, 2008; Hascher, Hagenauer, & Schaffer, 2011; Konu & Rimpelä, 2002). A jóllét alacsony szintjének okai lehetnek az iskolában átélt negatív élmények, az elvárások következtében kialakult kimerülés és a tanulás iránti negatív attitűd is, ami, ha tartós ideig megmarad, akkor kiegészéhez és további mentális zavarok kialakulásához vezethet (Hazag, Major, & Ádám, 2010). Az iskolai jóllét szintje az iskolában átélt dolgok (légkör, attitűdök, élmények, tapasztalatok) egészséges érzelmi mutatójaként külső és belső hatásokra folyamatosan változhat.

Az iskolai jóllét állapota tehát az iskolai környezetben átélt élmények, tapasztalatok értelmezése mentén alakul ki a tanulóban, ezért szoros összefüggésben áll az iskolához való viszonyal, az iskolai közérzettel és az iskolai légkörrel, amit kognitív és affektív tényezők egyaránt befolyásolnak (Nagy & Zsolnai, 2016; Szabó, Zsadányi, & Szabó Hangya, 2015).

Az iskolai légkör jóllétre gyakorolt hatását vizsgáló kutatásokban (pl. Hascher, 2004a, 2004b, 2008, 2011; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014) a légkör a környezeti elemeket és az iskolában tapasztalt kollektív, globális élményeket foglalja össze, míg a jóllét erősebben koncentrálna a személy jellemzőire. Az eredmények szerint az iskolai légkör egy olyan tanulási környezet indikátora, amely lehetővé teszi a tanulók számára lehetőségeik, képességeik kibontakozását, hozzájárulva ezzel a tanulói jóllét eléréséhez. Ha a tanuló pozitív iskolai és osztálytermi légkörrel találkozik, az lehetővé teszi számára az elmélyültebb emberi kapcsolatok kialakítását (barátságok, pedagógushoz való kötődés), pozitív attitűdöket eredményez a tantárgyak, a teljesítmény és az iskola felé, miközben hozzájárul a mentális egészség, pszichés jóllét fenntartásához. A pozitív iskolai légkör hozzájárul a támogató

társas kapcsolatok és a valahova tartozás érzésének kialakulásához, illetve a tanulói jóllét fejlesztéséhez is (Aldridge et al., 2016).

A tanulói jóllét és az iskolához való viszony hazai és nemzetközi mérések eredményei

A tanulói szubjektív jóllét iskolai környezetében való vizsgálatának több megközelítésével is találkozunk, melyek vagy az iskolával való elégedettséget és az ebből származtatható elégedettségi mutatót használják fel a tanulói sikeresség mérésére (pl. KSH, 2015; OECD, 2017a, 2019a, 2019b), vagy a jóllétet befolyásoló elemek feltárásával, elméleti modellek mentén igyekeznek meghatározni, hogy a tanulók iskolai jólléte miként növelhető vagy javítható, ami a továbbiakban a tanuló eredményére, teljesítményére és elégedettségére is hatással lehet (pl. Hascher, 2004a, 2011; Konu & Rimpäla, 2002).

A szubjektív jóllét vizsgálata hazai és nemzetközi szinten egyaránt a statisztikai vizsgálatok szerves részévé vált. A nagymintás, országok közötti összehasonlításra is alkalmas mérések többnyire a felnőtt lakosság életminőségét, elégedettségét és szubjektív jóllétét vizsgálják, napjainkban azonban a jóllétkutatások kiterjednek a gyermekek, serdülők és a fiatal felnőttek véleményének feltárására is. Ezen vizsgálatok elsősorban a tanulói jóllét fogalmát használják, a kutatásokban az étellel való elégedettség, az értékek, társas kapcsolatok jellemzőiről, vagy a szabadidő eltöltésének jellemzőiről önállóan nyilatkoznak a tanulók (Borgonovi & Pál, 2016; OECD, 2019a; Róbert, Szabó, & Széll, 2020).

Az alábbiakban azon nagymintás nemzetközi mérések bemutatása következik, amelyekben a tanulók szubjektív jóllétének vizsgálata iskolai körülmények között is megjelenik és a kutatásban általános és/vagy középiskolás tanulók vizsgálatával hazánk is részt vesz.

A tanulói jóllét nagymintás nemzetközi kutatásának egyik jelentős állomását jelentik a PISA-vizsgálatok, melyek közül a 2015-ben lezajlott mérések foglalkoztak először részletesebben a tanulói jólléttel (Borgonovi & Pál, 2016). Az OECD állásfoglalása szerint a diákok jóllétének aktuális minősége meghatározza a későbbi, felnőttkori jóllétét, ezért fontos az iskola feladatának tudatosítása és az aktuális helyzet feltárása által a beavatkozási lehetőségek előkészítése (OECD, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b). A PISA-vizsgálatok meghatározása szerint a tanulói jóllét dinamikus állapot, az egyén személyes és szociális céljainak elősegítését szolgáló képességek, készségek és lehetőségek összessége, amelyek birtokában a tanulók boldog, teljes életet élhetnek. A meghatározás a tanulók életének több dimenzióját, a kognitív (megszerzett tudás készségek, képességek), a pszichológiai (értékelések az életről, iskola iránti elkötelezettségről), a fizikai (egészségügyi helyzet, testmozgás, étkezési szokások) és a szociális (társas élet értékelése), valamint anyagi dimenziókat is magában foglalja. Az egyes dimenziók elnevezésükben egyúttal a jóllét egy-egy fajtáját is kijelölik (2. táblázat). A tanulói jóllétet négy indikátor mentén vizsgálják, a kutatásban feltett kérdések a tanulók étellel való elégedettségére és jövőképeire, a tanulók érzelmeire, a tanárokkal és a diáktársaikkal való kapcsolatok minőségére és az éhhatékonyagra fókuszálnak, emellett megjelenik a fejlődésközpontú gondolkodás (*growth mindset*) mérése is (OECD, 2019b). A szubjektív mutatók mellett a PISA-vizsgálatok az

objektív tényezőket is hangsúlyozzák. Vizsgálják, hogy az otthoni és a szülői hatások hogyan befolyásolják a tanulók értékeléseit, benyomásait (Borgonovi & Pál, 2016; Ostorics, Szalay, Szepesi, & Vadász, 2016). A PISA-vizsgálatok tehát a gyermek életének több területére is kiterjednek, az iskolával kapcsolatos tényezők vizsgálata valamennyi dimenzió belül megjelenik.

A tanulói jóllétre vonatkozó legfrissebb (2018-as mérésben kapott) PISA-eredmények (OECD, 2019a) pozitív képet mutatnak, mert a megkérdezett tanulók nagyobb része (67%) elégedett az életével, és többnyire vagy mindig vidámnak és boldognak érzik magukat (több mint 80%), a válaszokban a szomorúság átlagosan sokkal kevésbé fordult elő (6%). A tanulók hisznek a készségeik, képességeik fejlesztési lehetőségeiben (*growth mindset*), ami pozitív összefüggést mutat a teljesítménymotivációval, énhatékonysággal, és negatív kapcsolatot a kudarctól való félelemmel (OECD, 2019a).

2. táblázat. A tanulói jóllét dimenziói (Borgonovi & Pál, 2016 alapján)

<i>Dimenzió</i>	<i>Összetevők</i>
Kognitív jóllét	tantárgyspecifikus készségek, kompetenciák tudományos énkép
Pszichológiai jóllét	élettel való elégedettség tanulói karrier, tanulással kapcsolatos elvárások teljesítménymotiváció tanulási és vizsgaszorongás
Fizikai jóllét	fizikai aktivitás (iskolában és iskolán kívül) étkezési szokások
Szociális jóllét	iskolához való kötődés szociális tanulási tapasztalatok tanárral való kapcsolat tanulókkal való kapcsolat szülőkkel való kapcsolat
Anyagi jóllét	tanórán kívüli foglalkozások háztartás jellemzői humán erőforrások az iskolában anyagi források az iskolában

A PISA-vizsgálatokhoz hasonló, nagyméretű, nemzetközi összehasonlító vizsgálat a Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) kutatás (magyarul: Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása), mely a serdülőkorúak egészségmagatartásán belül az iskolai élet néhány fontos aspektusát is vizsgálja (pl. iskolai attitűdök, tanulmányi teljesítmény, iskolai terhelés, társas támogatás, tanároktól kapott támogatás). A kutatás négyévenként, 11, 13, 15 és 17 éves tanulók bevonásával, nemzetközi szinten 50 országban zajlik (Róbert, Szabó, & Széll, 2020; Németh, Horváth, & Várnai, 2019). A szubjektív jóllét

mérésére az étellel való elégedettséget mint az egyén átfogó életminőségének mutatóját használták. Az eredmények szerint a fiúk szignifikánsan elégedettebbek az életükkel, mint a lányok, az életkor előrehaladtával az elégedettség egyre alacsonyabb. A középiskolás tanulók kedvezőtlenebbnek ítélik az étellel való elégedettséget, mint az általános iskolások. Az iskolával kapcsolatos eredmények a korábbi és egyéb nemzetközi nagymintás méréseken tapasztalt eredményekkel is hasonlóságot mutatnak: az iskoláról alkotott vélemény a magasabb évfolyamokon egyre negatívabb, és az iskolai környezet megítélését tekintve a tanárokról és az osztályközösségről alkotott vélemény is kedvezőtlenebb. A lányok jellemzően jobban szeretik az iskolájukat, a fiúk viszont pozitívabban vélekednek a tanáraikról és az osztályközösségről is. A ballagást és a továbbtanulást megelőző években a legalacsonyabb azok aránya, akik szeretik az iskolájukat (Németh & Költő, 2016; Németh, Horváth, & Várnai, 2019).

Szintén nagymintás, nemzetközi vizsgálat a Children's Worlds International Survey of Children's Well-being (ISCWeB) kutatás, melynek célja a 8, 10 és 12 éves gyermekek szubjektív és pszichológiai jóllétének vizsgálata, amit a legutóbbi adatfelvétel során a pozitív és negatív érzelmi hatások vizsgálatával is kiegészítették. Magyarország a TÁRKI-ban folyó „Gyermekek az iskolában: Jóllét és azon túl” című kutatás keretében csatlakozott a harmadik adatfelvételi hullámhoz, melyre 2019 tavaszán került sor. A kutatásban összetett skálák alkalmazásával a gyermekek életének különböző aspektusaira kérdeznék rá: család és otthoni körülmények, iskola, baráti kapcsolatok, illetve az étellel való általános elégedettség (Róbert & Szabó, 2020; Róbert, Szabó, & Széll, 2020). A magyar tanulók esetében, a nemzetközi eredményekhez hasonlóan, a jóllétérzet az életkor előrehaladtával csökken, a nemek szerinti különbség pedig jelentős, a fiúk szubjektív jóllétérzete szignifikánsan magasabb, mint a lányoké (Rees, Savahl, Lee, & Casas, 2020). Összességében azonban az általános szubjektív jóllétre vonatkozó eredmények meglepően kedvező helyzetet mutatnak. Róbert és munkatársai (2020) ezen eredmények értelmezésekor rávilágítanak arra, hogy az adatok kedvezőbb képet festenek, mint arra a korábbi kutatások alapján számítani lehetett volna. Hazánkban ugyanis az oktatás eredményességére, egyenlőtlenségeire vonatkozó kutatások többnyire az oktatási rendszer súlyos problémáira és hiányosságaira hívják fel a figyelmet, ennek ellenére a jelen kutatás eredményeiben szereplő országgrangsorokban hazánk a mezőny elején szerepel (Róbert, Szabó, & Széll, 2020).

A nemzetközi jelentés szerint a szubjektív jóllét külön vizsgált területét jelenti az iskola, az erre vonatkozó kérdések az iskolai légkörre, tanulónként az étellel való elégedettségre, az iskolai biztonságérzetre, illetve a tanulással, a tanárokkal és az osztálytársakkal való elégedettségre kérdeznék rá. Ezen terület szempontjából az eredmények azonban kevésbé kedvezőek, mint a szubjektív jóllét esetében, az országok közötti összehasonlításban hazánk a mutatók többségénél a mezőny végén helyezkedik el. Az iskolával kapcsolatos általános elégedettség valamennyi életkorban, de köztük a 10 évesek körében a legalacsonyabb, ebben az esetben az országok közötti összehasonlításban hazánk az utolsó. A nemek és életkorok közötti különbségek nem szignifikánsak, de a lányok elégedettsége magasabb, mint a fiúké, illetve a 10 éveseknél magasabb, mint a 12 éveseknél. Az iskolában tanultakkal való elégedettség esetében a 8 évesek körében végeztünk az utolsó helyen, de a másik két korcsoport esetében is az utolsó három hely valamelyikét foglaljuk el. A tanárokkal való elégedettséget több kérdéssel vizsgálták, valamennyi esetében az utolsó

országok között szerepelünk az átlagértékek alapján. A legjobb helyezést, a középmezőnyben való szereplést az osztálytársakkal való elégedettség esetében a 12 évesek körében értük el. Mindezek mellett a megkérdezettek valamivel több, mint a fele biztonságban érzi magát az iskolában, a legnagyobb százalékban a 8 évesek érzik nagyon biztonságban magukat az iskolában (Rees et al. 2020).

Az ISCWeB eredményei figyelemre méltóak lehetnek, mert annak ellenére, hogy az általános jóllétnemutatók nem igazolták a hazai oktatási és iskolarendszer feltételezhető problémáit, azonban az iskolával való elégedettség eredményei – melyek az iskolai jóllét alapvető összetevői – alátámaszthatják a korábbi kedvezőtlen eredményeket. Mindezek mellett azonban azt ez a vizsgálat is igazolta, hogy nem azokban az iskolákban a legelégedettebbek a tanulók, amelyek gazdaságilag is a (leg)jobban teljesítő országok közé tartoznak (Rees et al., 2020; Róbert, Szabó, & Széll, 2020).

A bemutatott nagymintás nemzetközi mérések (HBSC, PISA, ISCWeB) az általános és középiskolás korosztályon belül eltérő életkorú tanulókat vizsgálnak, azonban a szubjektív jóllét és az iskolához való viszony esetében minden vizsgálat hasonló eredményeket mutat: a tanulók élettel és iskolával való elégedettsége, ezen belül az iskolai környezetről, a tanárokról és az osztályközösségekről alkotott vélemény az életkor előrehaladtával egyre kedvezőtlenebb. Az évfolyamok mellett a nemek közötti eltérések is jelentősek: a fiúk szubjektív jóllétérzete magasabb, mint a lányoké, az iskolával kapcsolatos eredmények szerint a lányok jobban szeretnek iskolába járni, viszont a fiúk pozitívabban vélekednek a tanáraikról és az osztálytársaikról is (Németh & Költő, 2016; OECD, 2019a; Rees et al., 2020; Róbert, Szabó, & Széll, 2020).

Az iskolával kapcsolatos nemzetközi eredményeket az elmúlt évtizedek hazai vizsgálatait is alátámasztják. Többszörösen igazolták, hogy az életkor előrehaladtával az iskolához való viszony folyamatosan romlik, vagyis minél több időt töltenek a gyerekek az iskolában, annál kevésbé szeretnek oda járni, és minél hosszabb ideig tanulják az egyes tantárgyakat, annál kevésbé kedvelik azokat (pl. B. Németh & Habók, 2006; Csapó, 2000; Józsa, D. Molnár, & Zsolnai, 2020; Réthy, 2016). A tanulásra való belső késztetés és az iskolai motiváció tanulásra gyakorolt hatása az alsós korosztályokban jobban érvényesül, a fiatalabb tanulók lelkesebbek, motiváltabbak és jobb eredményeket érnek el, mint a felső tagozatos vagy középiskolás tanulók. A megkérdezett gyerekek válaszaiban az iskolával összefüggésben gyakran jelenik meg a szomorúság, fáradtság, csalódottság, kiábrándultság élménye, és nem ritka, hogy büntetésként élük meg azt, hogy iskolába kell menniük (Csapó, 2000, 2012; Józsa & Pap-Szigeti, 2006; Józsa, D. Molnár, & Zsolnai, 2020; Kozéki, 1984; Rapos, 2003; Réthy, 2016).

Hazai és nemzetközi vizsgálatok is igazolták, hogy pozitív iskolai viszony esetén a tanuló elégedett az iskolával, ami aktivitást eredményez, az iskolai munkát örömmel, lelkesedéssel kíséri (Veczkó, 1986), alacsonyabb szintű az érzelmi distressz érzése, kevésbé valószínű az agresszió, a szorongás és a félelem megjelenése (McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002). A tanulóban hamarabb kialakul az önmotiváció, kedvezően alakul az énhatékonyság-észlelés (Czető, 2019) gyakrabban alakul ki belső kontrollos személyiség típus, kevésbé fordulnak elő a későbbiekben szenvedélybetegségek, vagy egyéb rizikófaktoros magatartás (Djigic & Stojiljkovic, 2011; Gillen, Wright, & Spink, 2011; Szabó & Virányi, 2011). Ha a tanulók az iskola szeretetéről számolnak be, elfogadják és betartják az iskola

szabályait, a tanulást hasznosnak tartják, és komolyabb erőfeszítéseket tesznek a teljesítmény növelése érdekében (Czető, 2019). Az iskolához való pozitív viszony és a pozitív légkör emellett hozzájárulhat az iskolán belüli magasabb szintű érzelmi viszonyulások, a pedagógiai és az iskolai kötődések kialakulásához.

Az iskolai kötődés az iskola felé kialakuló erős, pozitív érzelmi viszonyulás, aminek a mértéke összefügg azzal, hogy a tanuló mennyire szeret iskolába járni, mennyire elégedett az iskolával és az iskolai tevékenységekkel, illetve az ottani társas kapcsolataival és teljesítményével, az iskolai közösség tagjának érzi magát (Jámbory, Kőrössy, & Szabó, 2019; Szabó & Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi, & Szabó Hangya, 2015). A pedagógiai és az iskolai kötődések vizsgálatának hazánkban is egyre nagyobb szakirodalma van, a kutatók jellemzően adaptált vagy saját fejlesztésű mérőeszközökkel vizsgálják a jelenségeket (pl. Huszka & Kinyó, 2019; Nagy & Zsolnai, 2016; Szabó & Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi, & Szabó Hangya, 2015).

A hazai és a nemzetközi vizsgálatok tehát évek óta azonos jelenségekre, a tanulói jóllét és az iskolához való viszony esetében is egy folyamatosan romló tendenciára hívják fel a figyelmet. A kutatások eddig számos ok-okozati összefüggést igazoltak, a továbbiakban a megoldást a megelőzés lehetőségeinek feltárása jelentheti.

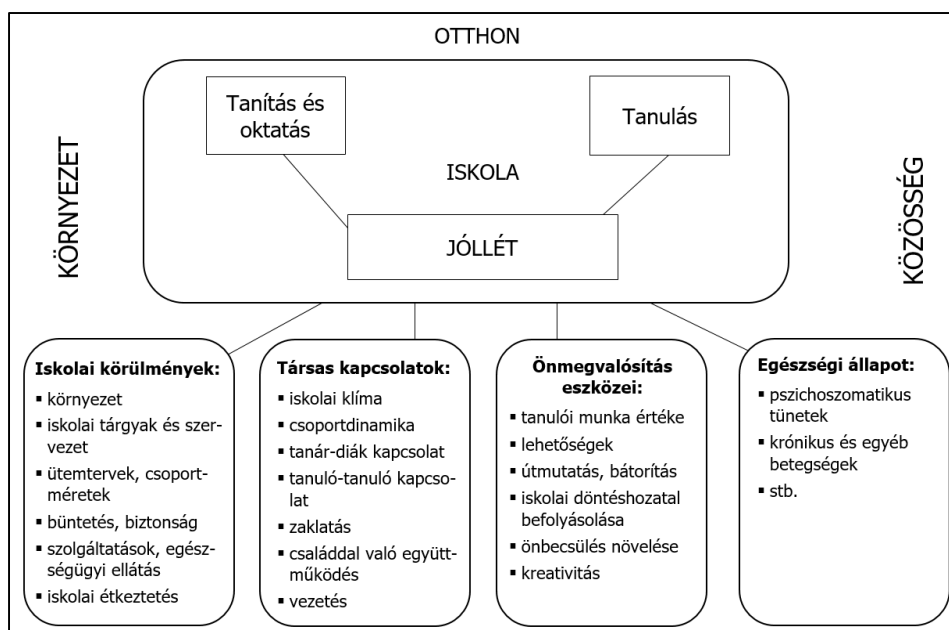
Az iskolai jóllét modelljei a nemzetközi szakirodalomban

Az alábbiakban olyan nemzetközi modellek bemutatása következik, amelyek a tanulók jóllétét iskolai körülmények között vizsgálják, a jóllétet többdimenziós, komplex fogalomként határozzák meg.

Napjainkban a hazai és a nemzetközi irodalomban az egyik leggyakrabban hivatkozott modellt Konu és munkatársai (2002) dolgozták ki, akik az iskolai jóllétet szociológiai megközelítés alapján az egészségi állapot mentén vizsgálták. Az Iskolai Jóllét Modellje (School Well-Being Model, Konu, Alanen, Lintonen, & Rimpelä, 2002) (1. ábra) az iskolai környezet elemeinek figyelembevételével egészségfejlesztési programok keretében készült.

A modellben (1. ábra) az általános jóllét, az oktatás és tanítás, illetve a tanulás és teljesítmény szoros egysége iskolai kontextusban értelmezve együtt határozza meg az iskolai jóllétet, külső tényezőként a család és a közösség hat a tanulóra. A jóllétet befolyásoló tényezőket négy dimenzióba sorolták: iskolai körülmények, társas kapcsolatok, személyes tényezők és egészségi állapot. Az iskolai körülmények a környezeti tényezőket, a biztonság és a különböző szolgáltatások lehetőségeit foglalják magukban, a társas kapcsolatok az iskolában kialakult társas interakciók, barátságok és a tanár-diák kapcsolat mellett a családdal, a szülőkkel való kapcsolatot jellemzik. Ebbe a dimenzióba tartoznak az osztálytermi zaklatások, a tanári és a szülői elvárások, valamint a társakkal való együttműködés formái is. A személyes tényezők az önmegvalósítás eszközeiként kifejezik, hogy a tanulók az iskolában tanult készségek, képességek birtokában hogyan tudják irányítani tanulási tevékenységüket és megalapozni a későbbi sikeres életvezetésüket. Ide tartoznak az iskolai énkép, iskolai motiváció elemei, a tanulási stratégiák és stílusok, valamint a jövőre

vonatkozó tervek, elképzelések is. Az egészségi állapot a testi, fizikai panaszok meglétét vagy hiányát jelenti, ami az elmélet szerint alapvető tényezője a jóllét érzésének (Konu & Rimpelä, 2002; Konu et al., 2002; Tobia, Greci, Steca, & Marzocchi, 2018).



1. ábra

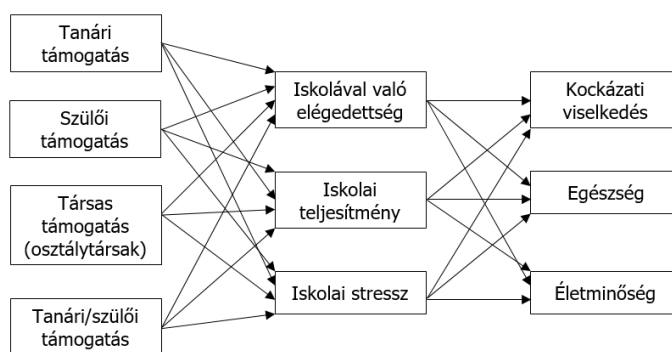
Az Iskolai Jóllét Modell (Forrás: Konu & Rimpelä, 2002, p. 83)

Az összetett, egyszerre több tényezőt figyelembe vevő modellek mellett találunk olyanokat is, amelyek az iskolai élet egy-egy szűkebb aspektusát (pl. iskolai teljesítmény, iskolai társas hatások) vizsgálják. Az egyéni teljesítmény iskolai környezetben való vizsgálatával foglalkozott Vieno munkatársaival (2004), akik kutatásukhoz Samdal és munkatársainak (2000, idézi Vieno, Santinello, Galbiati, & Mirandola, 2004) modelljét használták fel (2. ábra).

A modell (2. ábra) a tanulók jóllétének és egészségének befolyásoló tényezőit foglalja össze, legfontosabb befolyásoló tényezőnek a társas hatásokat tekinti. Az iskolai jóllét a tanuló társas kapcsolatai (tanárokkal, szülővel, társakkal) és az iskolai körülmények közötti kölcsönhatásokban ragadható meg, ami hatással van a tanuló egészségére, életmódjára, illetve előrejelzője a kockázatos viselkedések megjelenésének és/vagy gyakoriságának is. A tanulók iskolai teljesítményét és sikerességét, valamint az iskolai stresszt is elsősorban a tanárral, szülővel, az osztálytársakkal való kapcsolat és az észlelt támogatás (megléte vagy hiánya) befolyásolja.

Alapos elméleti áttekintés után a tanulói teljesítményre vonatkozóan fogalmazta meg következtetéseit Pollard és Lee (2003) is, akik szerint az iskolai jóllét elsősorban a későbbi

sikeres életvezetést alapozza meg, ezért az egészség és a fizikai szempontok mellett szerintük erős hangsúlyt kell fektetni a kulturális és a társas közeg, vagyis a tanuló körülvevő környezeti tényezők szerepének vizsgálatára is. Következtetéseik szerint a szubjektív és az objektív tényezők vizsgálata egyaránt fontos, a személyes tényezők mellett fizikai, kognitív és szocio-emocionális funkciókat is figyelembe kell venni, melyek által a tanuló iskolai teljesítménye eredményes, sikeresnek érzi a tanulási és egyéb iskolai tevékenységeit is (Pollard & Lee, 2003).

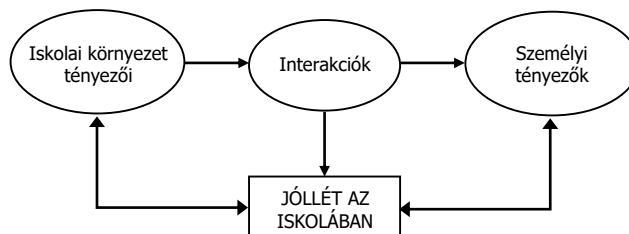


2. ábra

Az iskolai jóllét elméleti modellje (Forrás: Vieno et al. p. 221.)

Az iskolai jóllét szintén összetett értelmezését adja Hascher (2004a, 2004b, 2008, 2011). Modelljében a pozitív és a negatív érzelmek, illetve a szubjektív és az objektív tényezők szerepe egyaránt fontos. Az iskolai jóllétet olyan összetett érzelmi állapotként határozza meg, amely az iskolában átélt élmények és tapasztalatok egyéni, érzelmi és kognitív értékelésének eredményeként, a személyi tényezők hatására alakul ki a tanulóban. A meghatározás alapján létrehozott modellben (3. ábra) az iskolai jóllétet a személy és a környezet interakciójaként értelmezi, a lehetséges befolyásoló tényezőket három fő csoportba különíti el: iskolai környezeti tényezők, személyi tényezők és az ezek közötti interakciók, amelyek pozitív és negatív érzelmek, benyomások mentén szerveződnek.

A környezeti feltételek magukban foglalják az iskola tárgyi és infrastrukturális feltételeit (3. ábra), az iskolai kultúra és légkör (köztük a tanórai és osztálylégkör), a társas kapcsolatok (tanár-diák, diák-diák), továbbá a tanórák módszertani jellemzőit, amelyek összeadódva elsősorban az iskolához való viszonyt és az iskolába járás szeretetét, a tanuláshoz való hozzáállást határozzák meg. A személyi változók közé sorolja a tanulók egyéni tulajdonságait (pl. nem, életkor), valamint az iskolai sikeresség érzését megalapozó énhatékonyság, célorientáció, teljesítménymotiváció jellemzőit. A személy-környezet interakció a tanulóban eltérő, egyénre jellemző értékeléseket alakít ki az iskola felé, aminek következtében minden tanulóban egyéni benyomások alakulnak ki az iskolára és a tanulásra vonatkozóan, miközben a saját személyiségük és önértékelésük is alakul. A modellt, összetettsége miatt, a kutató több vizsgálatában is alkalmazta, az összefüggéseket hazai és nemzetközi mintákon is igazolta (pl. Hascher, 2004a, 2004b, 2011; Hascher, Hagenauer, & Schaffer, 2011).



3. ábra

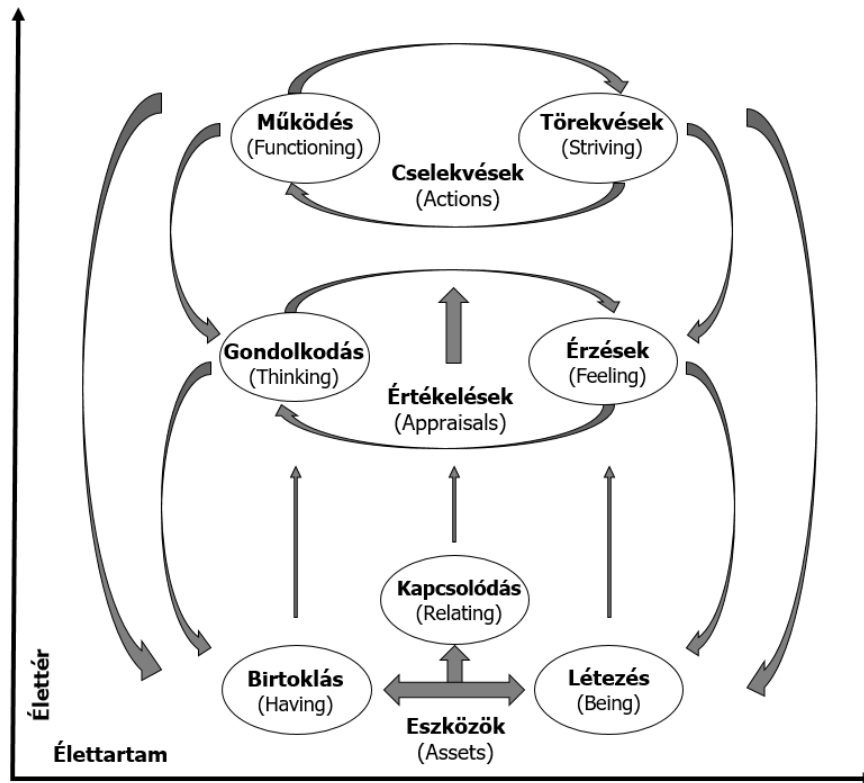
Az iskolai jóllét befolyásoló tényezői (Hascher, 2011 alapján)

A komplex modellek felhasználása a későbbiekben számos kutatásban megjelent, többségében empirikus, kérdőíves vizsgálatokban. Tobia és munkatársai (2018) Konu és munkatársainak (Konu et al., 2002, Konu & Rimpelä, 2002), valamint Hascher (2004a, 2008) elméleti modelljére alapozva hozták létre multidimenzionális kérdőívüket és végezték el méréseiket olaszországi általános iskolás tanulók körében. Méréseik újdonsága, hogy a tanulók mellett a szülők és a tanárok véleményét is kérdezték a tanulók iskolai teljesítményének megítélésével és az iskolához való viszonyával kapcsolatban. Az iskolai jóllétet a szociális, kognitív, pszichológiai összetevők mentén értelmezték, amit a kontextus befolyásol és a személy szubjektív megítélésén alapul.

A 2010-es évek után – az egységes fogalomhasználat ellenére – a kutatások közös álláspontként az iskolai jóllét fogalmának komplexitását és többdimenziós vizsgálatának jelentőségét hangsúlyozták. Soutter és munkatársai (Soutter, Gilmore, & O’Steen, 2010) egy alapos szakirodalmi áttekintés alapján olyan modell kidolgozását javasolták, amely integrálja az addigi elméleti és empirikus eredményeket, holisztikus megközelítésben vizsgálja a diákok jóllétét és az okok feltárásán túl arra is rámutat, hogy az iskolai szereplők és egyéb döntéshozók hogyan tudnak hozzájárulni a jóllét kialakulásához, fenntartásához. Kidolgozott modelljük (Soutter, O’Steen, & Gilmore, 2014) elsősorban az iskolai szereplők számára segít értelmezni az iskolai környezet tanulói jóllétre gyakorolt hatását. A tanulói jóllét egy komplex fogalom, ami a kognitív és affektív értékelések és a környezeti körülmények mentén folyamatosan változik és fejlődik. A modell olyan keretrendszer eredményezett, amelyet szándékuk szerint az iskolai szereplők mellett a politika döntéshozók is felhasználhatnak az oktatási rendszer fejlesztése érdekében. A modell (4. ábra) a jóllétet a rendelkezésre álló eszközök (*Assets*), az egyéni értékelések (*Appraisals*) és cselekvések (*Actions*) kategóriáiba rendezve hét, egymással is szoros kölcsönhatásban működő terület mentén mutatja be.

A rendelkezésre álló eszközök és ezek felhasználása a jóllét megteremtésének eszközeit biztosítják (4. ábra). Ezen kategória területei arra keresik a választ, hogy a jóllét hogyan függ össze azzal, amit az emberek birtokolnak (*Having*), mindeközben hogyan változik az ember személyisége, jellemzői (*Being*), és hogyan alakul a jóllét a társas kapcsolatok függvényében (*Relating*). Az eszközök felhasználása kognitív és affektív értékelések mentén történik, a területek kutatása rávilágít, hogy az egyén jólléte hogyan függ az érzé-

seitől (*Feeling*) és a gondolataitól (*Thinking*). Az eszközök értékelések mentén való felhasználása jóllétet eredményező cselekvésekben valósul meg (*Functioning*), ahol az egyén törekvései (*Striving*) a jövőbeli célok elérését célozza.



4. ábra

A tanulói jóllét modellje (Forrás: Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014, p. 503)

A fenti modellek tanulmányozása alapján megállapítható, hogy a tanulók iskolai jóléte az iskolai tényezők kölcsönhatásában alakul, fontos részét képezi a szubjektív jóllétnek, befolyásolja az élettel való általános elégedettséget, illetve fontos alapja a tanulók későbbi életvezetésének is. A modellek egységesen hangsúlyozzák a fizikai egészség és az alapvető fiziológiai és pszichológiai szükségletek (megléte vagy hiánya) mellett a környezeti elemek és a társas kapcsolatok jelentőségét, az iskolai feltételek és a tanuló személyisége közötti interakciókat, amelyek meghatározzák az iskolai jóllét szintjét, ezáltal a tanuló iskolához való viszonyát, illetve az iskolai szereplők és tevékenységek iránti attitűdjét is (Hascher, 2004a, 2011; Konu et al., 2002; Pollard & Lee, 2003; September & Savahl, 2009; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014; Tobia et al., 2018; Vieno et al., 2004).

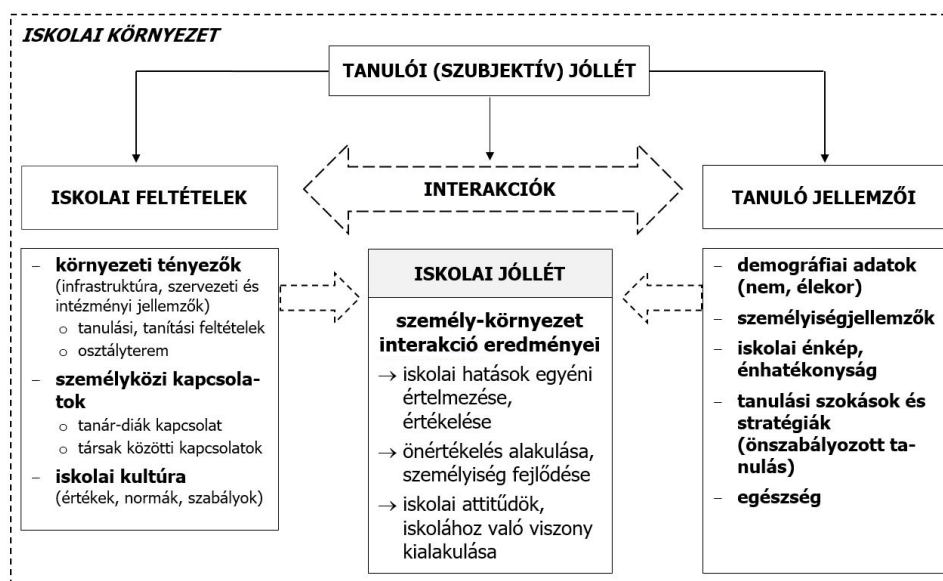
A modellek felhasználásával készült empirikus (elsősorban kérdőíves) kutatások a vizsgált tényezők közötti összefüggések mellett az életkor és nem tekintetében többnyire a korábbiakban bemutatott nemzetközi mérések (PISA, HBSC, ISCWeB) eredményeit támasztják alá. Ezek szerint minél idősebbek a tanulók, annál negatívabb iskolai attitűddel jellemezhetők, és a lányoknak általában pozitívabb az iskolához való viszonyuk. A fiúk iskolai attitűdjét erősebben befolyásolja a saját teljesítmény megítélése, ők negatívabban, míg a lányok pozitívabban ítélik meg a saját tanulmányi teljesítményüket. A teljesítmény megítélése a fiúknál erősebb összefüggést mutat a társakkal való kapcsolat minőségével, az észlelt támogatás mértékével, illetve a kockázati viselkedéssel is, amit igazol az is, hogy körükben gyakrabban azonosítható valamilyen viselkedési probléma. A társas kapcsolatok tekintetében az iskolában a lányok a tanáraikkal és a társakkal való kapcsolatot tartják a legfontosabbnak, az életkor előrehaladtával mindkét nem esetében egyre erősebb a társak befolyása, ami magasabb évfolyamon a fiúknál erősebben érvényesül. A szülői hatás magasabb életkorban mindkét nem esetében gyengül, viszont a felsőbb évfolyamokon a fiúknál sokkal fontosabb lesz a barátok és a tanárok véleménye, mint a szülőké. A tanár-diák viszonyt illetően alapvető jelentősége van a biztonságos, bizalmon alapuló felnőtt-gyermek kapcsolatnak, iskolai kérdésekben mindkét nem esetében a tanárnak nagyobb befolyásoló ereje van, mint a szülőknek vagy a társaknak. A tanár-szülő, illetve az iskola-család együttműködése valamennyi szereplő számára fontos, mert a tanuló szubjektív jóllétét külső tényezőként a család alapvetően befolyásolni tudja. A szülői elvárások összefüggést mutatnak az iskolai stressz szintjével, a kockázatos viselkedések gyakoriságával, illetve az egészségi állapottal és az étellel való általános elégedettséggel is (Hascher, 2004a; September & Savahl, 2009; Tobia et al., 2018; Vieno et al., 2004).

Az iskolai jóllét komplex modellje

Arra a kérdésre, hogy miként érzik magukat a tanulók az iskolában, többféle fogalommal és megközelítéssel adható válasz. Az alábbi, későbbi saját empirikus kutatást előkészítő modell a hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése alapján az iskolai jóllét összetettségét az iskolai feltételek és a tanuló személye közötti interakció hatásának eredményeként mutatja be (5. ábra).

A modellben (5. ábra) az iskolai jóllét egyik bázisát az iskolai feltételek jelentik, ami azokat a környezeti tényezőket, személyközi kapcsolatokat és kulturális hatásokat foglalja magában, amelyek együtt hozzák létre az intézmény sajátos légkörét. A környezeti tényezők az iskola esetében elsősorban az infrastrukturális ellátottságot, az iskolai szereplők számára rendelkezésre álló eszközök és azok használati lehetőségeit takarják (pl. biztonságos, rendeltetésszerűen használható épületek, tanuláshoz használható eszközök, terek, könyvek, számítógépek, laptopok). A személyközi kapcsolatok közül az iskolai jóllét szintjét a felnőtt-gyermek (tanuló-diák) és a tanulók közötti kortárskapcsolatok, barátságok befolyásolják, amelyeknek az egyik legfontosabb a szerepe az iskolai légkör megítélésében. Azok a tanulók, akik elmélyült baráti kapcsolat(ok)ról és/vagy támogató, kölcsönös tiszteleten alapuló tanár-diák kapcsolatról számolnak be, szívesebben járnak

iskolába és pozitívabbnak értékelik a saját osztályuk légkörét is (pl. Hascher, 2004a; Nagy & Zsolnai, 2016; September & Savahl, 2009; Soutter, O’Steen, & Gilmore, 2014). A tanár-diák viszony a kölcsönös bizalom és szimpátia mentén pedagógiai kötődéssé alakulhat (főleg az iskolakezdés első éveiben és alsó tagozaton), amit meghatároz – többek között – a tanár vezetési stílusa, személyisége (Zsolnai, 2001, 2018) és az általa biztosított tanórai légkör minősége is. A tanórai légkört az adott tantárgyat tanító tanár és az adott csoport résztvevői alakítják, a tanórák érdekessége, a változatos oktatási módszerek és a pedagógus megfelelő vezetési stílusa teheti színesebbé és a tanulók számára érdekesebbé (Buda & Péter-Szarka, 2014; Péter-Szarka, Tímár, & Balázs, 2015). A tantárgyi attitűdök kialakításáért szintén elsősorban a tantárgyat tanító tanár a felelős (Baráth, 1997). Az osztályközösség és az osztálylégkör minősége kölcsönös kapcsolatban áll egymással. Az osztálylégkör a csoportban kialakult szerepek mentén, a társas támogatás és a csoportszervező elvek mentén alakul ki, az idő előrehaladtával nehezen változtatható (a szerepek, kialakult kapcsolati hálók rögzülhetnek). Az iskolai kultúra a benne uralkodó légkör jellegzetességével az intézmény karakterét jelenti, amit a közös célok, normák és értékek, a magvalósuló oktató-nevelő munka színvonala és a személyközi kapcsolatok együttesen alakítanak ki (Széll, 2018). Az iskolai jóllétnek fontos alapja az iskolában világosan meghatározott célok és normák rendszere, melyek meghatározásában a tanulók is részt vehetnek (Soutter, O’Steen, & Gilmore, 2014). Az iskolai légkör objektív (infrastruktúra, tárgyi feltételek) és szubjektív jellege (személyközi kapcsolatok, személyek közötti kölcsönhatások) tehát együtt befolyásolja az iskola hétköznapi életét, kultúráját (Széll, 2018).



5. ábra
Az iskolai jóllét komplex modellje

Az iskolai feltételek mellett a jóllét másik fontos pillére a tanuló személyisége (pl. személyiség típusok), személyes jellemzői (pl. demográfiai adatok), önértékelése és énhatékonysága, ami meghatározza a tanulóra jellemző tanulási stratégiák, szokások és módszerek használatát, ezáltal az iskolai teljesítményt és a tanulási motiváció szintjét is. Az negatív önértékelés nagyobb valószínűséggel eredményez negatív iskolai attitűdöket, a pozitív irányú önértékelés viszont jobb iskolához való viszonyt és nagyobb tanulási motivációt (Nagy et al., 2019). Az énhatékonyság az iskolai teljesítmény egyik legerősebb előrejelzője. Azok a tanulók, akik bíznak a saját képességeikben, nagyobb erőfeszítést tesznek az iskolai feladatok megoldására, jobban elmélyülnek a feladatokban és nagyobb érdeklődést is mutatnak iránta, ami az iskolai sikeresség tekintetében meghatározó jelentőségű. A magas énhatékonysággal jellemezhető tanulók a nehézségek ellenére is kitartanak céljaik mellett, és bátrabban vágnak bele a nehezebbnek ígérkező feladatok megoldásába (Jámbori, Körössy, & Szabó, 2019; Molnár & Péter-Szarka, 2017). Az érzelmek alakulása szempontjából az énhatékonyság érzése az iskolai kötődés mértékét is bejósolja és szerepet játszik abban, hogy a tanuló mennyire szívesen jár iskolába (Szabó, Zsadányi, & Szabó Hangya, 2015). A megfelelő tanulási szokások és stratégiák alkalmazása sikeres tanulási szituációkat és feladatmegoldásokat eredményez, a tanulók motiváltabbak, ami jobb tanulmányi teljesítményhez vezet (Molnár, 2002). A tanuló egyéni értékelésének fontos befolyásoló tényezője a fizikai és mentális (testi-lelki) egészség állapota, ami rövid távon a pillanatnyi elégedettséget, ám hosszú távon az iskolához való viszonyt és a szubjektív jóllétet is befolyásolhatja. Tekintettel arra, hogy az egészség megléte vagy hiánya alapvetően változtatja meg az érzelmeket is, ezért a kutatások eredményének értelmezésekor érdemes az egészségi állapot jellemzőit is figyelembe venni.

Az iskolai feltételek és a személy interakciójában, az iskolai környezetben átélt hatások egyéni (szubjektív) értékelésének eredményeként alakul ki a tanulóban az iskolai jóllét állapota, ami meghatározza az iskolához való viszonyt, azon belül az iskola és a tanulás iránti attitűdöket és a későbbi életvezetésre is hatással van. Az iskolai jóllét szintjét a személyi és a környezeti tényezők együtt alakítják, a környezeti hatások mellett a tanulók önértékelése, énhatékonysága, társas kapcsolatai és iskolai teljesítménye folyamatosan alakítja (Hascher, 2011; Nagy et al., 2019).

Összegzés

Az egyént ért hatások, érzelmek és tapasztalatok hatással vannak a jóllét szubjektív megítélésére és fordítva: a jóllét is hatással van az egyén életvezetésére, ez az összefüggés pedig az iskola és a tanuló egymásra való kölcsönhatásában is teljesül. A jóllét interdiszciplináris megközelíthetőségét bizonyítja, hogy a társadalomtudományok több területén, köztük a neveléstudományi kutatásokban is egyre gyakrabban találkozhatunk a fogalommal. A jóllét a hétköznapi szóhasználatban legtöbbször a boldogság és az elégedettség kifejezésekkel, leggyakrabban pozitív érzelmek és tulajdonságok mentén (pl. vidámság,

jókedv, optimizmus) írható le. Jelen tanulmány a tudományos megközelítések bemutatásával mutatott rá a fogalom sokszínűségére, egyéb fogalmakkal való összefüggéseire, valamint az iskolai kontextusban való meghatározására és lehetséges hatásaira.

Az ezredforduló után az iskolai és a tanulói jóllétkutatás felgyorsult, a jelenséget számos megközelítésből vizsgálták (Pollard & Lee, 2002; Soutter, Gilmore, & O’Steen, 2010). Kezdetben néhány mutatóval a tanulók élettel és iskolával való elégedettsége, majd komplex jelenséggént a tanulók szubjektív jóllétének vizsgálata terjedt el. Az erre létrehozott mutatók és mérőeszközök a nemzetközi nagymintás vizsgálatokban (pl. PISA-vizsgálatok, HBSC-kutatás) is megtalálhatók (Borgonovi & Pál, 2016; OECD, 2019a; Németh, Horváth, & Várnai, 2019, Ostorics et al., 2016; Rees et al., 2020), melyek eredményeit hazai kutatások is alátámasztják (Csapó, 2000, 2012; Józsa & Pap-Szigeti, 2006; Józsa, D. Molnár, & Zsolnai, 2020; Kozéki, 1984; Rapos, 2003; Réthy, 2016).

A tanulmány fogalomértelmezése szerint az iskolai jóllét a gyermekek (tanulók) szubjektív jóllétének egyik aspektusa, az iskolai környezetben átélt (pozitív és negatív) élmények és tapasztalatok szubjektív és kognitív megítélése során kialakult érzelmi állapot, ami megalapozza a tanuló iskolához való viszonyát, hatással van személyiségfejlődésére és a későbbi életvezetésre (Hascher, 2004a, 2011; Konu & Rimpelä, 2002; Pollard & Lee, 2002).

Az iskolai jóllét modelljei alapján végzett kutatások alátámasztják a nemzetközi eredményeiket, miszerint az iskolához és az iskolai élethez való érzelmi viszonyulás az iskolába lépés kezdetétől folyamatosan változik, azonban a változás a hazai és a nemzetközi eredmények szerint is többnyire negatív irányú. Az, hogy a tanuló hogyan érzi magát az iskolában, befolyásolja az iskolába járás szeretetét, a tanulási hajlandóságot és a továbbtanulási terveket is (Hascher, 2011; Soutter, O’Steen, & Gilmore, 2014; Veczkó, 1986). Az elméleti modellek alapján megvalósult kutatások eredményei, a befolyásoló tényezők feltárása és több szempontú vizsgálata prevenciók céljával lehetőséget adhat a tanuló elömenetelét támogató iskolai feltételek megteremtéséhez, fejlesztéséhez.

Irodalom

- Aldridge, J. M., Fraser, B., J., Ala’i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students’ perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools, 19*(1), 5–26. doi: [10.1177/1365480215612616](https://doi.org/10.1177/1365480215612616)
- Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- B. Németh, M., & Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia, 106*(2), 83–105.
- Baráth, T. (1997). Az eredményes iskola. In T. Baráth & E. Golnhofer (Eds.), *Közoktatási menedzser II. Oktatás – Nevelés – Fejlesztés* (pp. 5–59). Budapest: Okker Kiadó.
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abale & P. Becker (Eds.), *Wohlbefinden* (pp. 13–49). Weinheim: Juventa.
- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015. *OECD Education Working Papers, 140*. Paris: OECD Publishing. doi: [10.1787/5jlpzwhvvh-en](https://doi.org/10.1787/5jlpzwhvvh-en)

- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bredács, A. (2018). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 27(1–2), 3–22. doi: [10.17543/ISKKULT.2018.1-2.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.1-2.3)
- Buda, M., & Péter-Szarka, Sz. (2014). Kreativitás és azon túl... A kreatív klíma mint lehetőség a 21. századi iskola számára. *Iskolakultúra*, 14(3), 33–40.
- Chida, Y., & Steptoe, A. (2008). Positive psychological well-being and mortality: A quantitative review of prospective observational studies. *Psychosom Med*, 70(7), 741–756. doi: [10.1097/psy.0b013e31818105ba](https://doi.org/10.1097/psy.0b013e31818105ba)
- Czető, K. (2019). Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata: Iskolai attitűd, jóllét és elköteleződés. *Iskolakultúra*, 29(10), 17–34. doi: [10.14232/iskcult.2019.10.17](https://doi.org/10.14232/iskcult.2019.10.17)
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csapó, B. (Ed.). (2012). *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Diener, E., & Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 405–415). New York: Guilford Press.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 325–337). New York: Guilford Press.
- Diener, E., & Seligman, E. P. (2004). Beyond money. Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31. doi: [10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x](https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x)
- Diner, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63–73). New York: Oxford University Press.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.11.310](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310)
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. doi: [10.5502/ijw.v2i3.4](https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4)
- Gáspár, T. (2013). A társadalmi-gazdasági fejlettség mérési rendszerei. *Statisztikai Szemle*, 91(1), 77–92.
- Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: A case study. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 65–82. doi: [10.1080/02667363.2011.549355](https://doi.org/10.1080/02667363.2011.549355)
- Gomez, R., & Fisher, J.W. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1975–1991. doi: [10.1016/s0191-8869\(03\)00045-x](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00045-x)
- Hachser, T. (2011). Subjective Well-Being. In S. Järvelä (Ed.), *Social and emotional aspects of learning* (pp. 99–104). Oxford: Elsevier Academic Press.
- Hamvai, Cs., & Pikó, B. (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: A pozitív pedagógia kihívása. *Magyar Pedagógia*, 108(1), 71–92.
- Hascher, T. (2004a). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96. doi: [10.1016/j.ijer.2007.11.016](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016)
- Hascher, T. (Ed.). (2004b). *Schule positiv erleben*. Bern: Haupt Verlag.
- Hascher, T., Hagenauer, G., & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 161(3–4), 381–392.
- Hazag, A., Major, J., & Ádám, Sz. (2010). A hallgatói kiégés szindróma mérése: A Maslach Kiegész-Teszt hallgatói változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 11(2), 151–168. doi: [10.1556/Mental-11.2010.2.4](https://doi.org/10.1556/Mental-11.2010.2.4)

Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei

- Hegedűs, R. (2001). Szubjektív társadalmi indikátorok. Szelektív áttekintés a téma irodalmából. *Szociológiai Szemle*, 11(2), 58–72.
- Huszka, N., & Kinyó, L. (2019). A tanító és a tanuló közötti kapcsolat vizsgálatának lehetőségei kisiskolás körben. *Iskolakultúra*, 29(12), 3–13. doi: [10.14232/ISKKULT.2019.12.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.12.3)
- Jámbori, Sz., Körössy, J., & Szabó, É. (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94. doi: [10.17670/MPed.2019.1.75](https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.75)
- Józsa, K., & Fejes, J. (2012). A tanulás affektív tényezői. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 367–406). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., & Pap-Szigeti, R. (2006). Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 131–153). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., D. Molnár, É., & Zsolnai, A. (2020). Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. *Magyar Tudomány*, 181(1), 47–55. doi: [10.1556/2065.181.2020.1.5](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.5)
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Behavior Research*, 43(2), 207–222. doi: [10.2307/3090197](https://doi.org/10.2307/3090197)
- Komjáthy, D. (2014). A szubjektív jóllét vizsgálata Budapest V. és XIX. kerületének példáján. *Földrajzi Közlemények*, 138(4), 322–333.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. doi: [10.1093/heapro/17.1.79](https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79)
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research*, 17(6), 732–742. doi: [10.1093/her/17.6.732](https://doi.org/10.1093/her/17.6.732)
- Kozéki, B. (1984). *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békéscsaba: Békés megyei Pszichológiai Intézet.
- KSH (2014). Érdekességek a szubjektív jóllét (well-being) magyarországi vizsgálatából. *Statistikai Tükör*, 8(2). Retrieved from http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/szubjektiv_jollet.pdf
- KSH (2015). A szubjektív jóllét vizsgálatának eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Statistikai Tükör*, 39(6). Retrieved from http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/jollet_nemzetkozi.pdf
- Kulcsár, L. (2020). Elméleti és módszertani megfontolások az életminőség, a jóllét kutatásához. *Statistikai Szemle*, 98(11), 1239–1287. doi: [10.20311/stat2020.11.hu1239](https://doi.org/10.20311/stat2020.11.hu1239)
- Larsen, R. J., & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21(1), 1–39. doi: [10.1016/0092-6566\(87\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0092-6566(87)90023-7)
- Lelkes, O. (2014). Boldog-boldogtalan: A közpolitika szerepe. *Közgazdasági Szemle*, 61(12), 1381–1396.
- Longo, Y., Coyne, I., & Joseph, S. (2017). The Scales of General Well-Being (SGWB). *Personality and Individual Differences*, 109, 148–159. doi: [10.1016/j.paid.2017.01.005](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.005)
- Magyaródi, T. (2012). Pozitív pszichológiai témák megjelenése a magyar szakfolyóiratokban és könyvekben (2000–2011). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 183–191. doi: [10.1556/MPSzle.67.2012.1.11](https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.11)
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Halper & Row.
- McDowell, I. (2010). Measures of self-perceived well-being. *Journal of Psychometric Research*, 69(1), 69–79. doi: [10.1016/j.jpsychores.2009.07.002](https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.07.002)
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138–146. doi: [10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x)
- Molnár, A., & Péter-Szarka, Sz. (2017). A serdülők iskolai énhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 19–33. doi: [10.17543/ISKKULT.2017.1-12.19](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2017.1-12.19)
- Molnár, É. (2002). Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12(9), 3–16.

- Morse, J. L., O'Donnell, M. B., Walberg, A. R., & Dik, B. J. (2019). Meaning interventions in schools: Strategies for supporting healthy development and wellbeing in the lives of youth. *International Journal of Wellbeing*, 9(4), 43–58. doi: [10.5502/ijw.v9i4.983](https://doi.org/10.5502/ijw.v9i4.983)
- Nagy, H. (2019). Pozitív pszichológia: az elmélettől a gyakorlatig. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3), 289–299. doi: [10.1556/0016.2019.74.3.2](https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.3.2)
- Nagy, K., & Zsolnai, A. (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In P. Tóth & I. Holik (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeremtés világa* (pp. 53–61). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, Sz., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 3–17. doi: [10.14232/ISKKULT.2019.6.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.6.3)
- Nagy, L., & Barabás, K. (2011). Az egészségműveltség és egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 173–224). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh, Á., & Költő, A. (2016). *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014. Az „Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Németh, Á., Horváth, Zs., & Várnai, D. (2019). Egészségmagatartás serdülőkorban: Mi történt az ezredforduló után? *Educatio*, 28(3), 473–494. doi: [10.1556/2063.28.2019.3.3](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.3)
- OECD (2017a). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: PISA, OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264273856-en](https://doi.org/10.1787/9789264273856-en)
- OECD (2017b). *How's life? 2017: Measuring well-being*. Paris: OECD Publishing. doi: [10.1787/how_life-2017-en](https://doi.org/10.1787/how_life-2017-en)
- OECD (2019a). *PISA 2018 results (Volume III.): What school life means for students' lives*. Paris: PISA, OECD Publishing. doi: [10.1787/acd78851-en](https://doi.org/10.1787/acd78851-en)
- OECD (2019b). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: PISA, OECD Publishing. doi: [10.1787/b25efab8-en](https://doi.org/10.1787/b25efab8-en)
- Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14(11), 39–47.
- Oláh, A. (2012). A pozitív pszichológia napos oldala. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 3–11. doi: [10.1556/mpszle.67.2012.1.1](https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.1)
- Oláh, A., & Kapitány-Fövény, M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 19–45. doi: [10.1556/MPSzle.67.2012.1.3](https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.3)
- Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, Cs. (2016). *PISA2015: Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Péter-Szarka, Sz., Tímár, T., & Balázs, K. (2015). Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 107–132. doi: [10.17627/ALKPSZICH.2015.2.107](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.2.107)
- Pikó, B., Kovács, E., & Kriston, P. (2011). Spiritualitás – Vallás – Egészség. Fiatalok egészsége a spirituális jóllét mutatóinak tükrében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 12(3), 261–276. doi: [10.1556/mental.12.2011.3.4](https://doi.org/10.1556/mental.12.2011.3.4)
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. doi: [10.1023/a:1021284215801](https://doi.org/10.1023/a:1021284215801)
- Rapos, N. (2003). Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra*, 13(5), 107–112.
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (Eds.), (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19*. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB).

- Réthy, E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*, 26(2), 88–99.
- Róbert, P., & Szabó, L. (2020). *Children's worlds national report Hungary*. Budapest: TÁRKI Social Research Institute.
- Róbert, P., Szabó, L., & Széll, K. (2020). A gyermekjóllét aspektusai. Nemzetközi összehasonlítás egy iskolai kutatás alapján. In T. Kolosi, I. Szelényi, & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2020* (pp. 281–306). Budapest: TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. doi: [10.1037/0022-3514.69.4.719](https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719)
- Ryff, C. D., Love, G. D., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkrant, M. A., Friedma, E. M., Davidson, R. J., & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: Do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(2), 85–95. doi: [10.1159/000090892](https://doi.org/10.1159/000090892)
- Seligman, M. E. P. (2007). *Autentikus életöröm: Az új pozitív pszichológia alkalmazása erősségeid tartós kibontakoztatásához*. Budapest: Profil Training.
- Seligman, M. E. P. (2016). *Flourish – élj boldogan: A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- September, R., & Savahl, S. (2009). Children's perspectives on child well-being. *The Social Work Practitioner-Researcher*, 21(1), 23–40.
- Soutter, A. K., Gilmore, A., & O'Steen (2010). How do high school youths' educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization. *Journal of Happiness Studies*, 12, 591–631. doi: [10.1007/s10902-010-9219-5](https://doi.org/10.1007/s10902-010-9219-5)
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496–520. doi: [10.1080/02673843.2012.754362](https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362)
- Szabó, É., & Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 211–229.
- Szabó, É., Zsadányi, Zs., & Szabó Hangya, L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. doi: [10.17543/iskult.2015.10.5](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.10.5)
- Szántó, Zs., Susánszky, É., Berényi, Z., Sipos, F., & Murányi, I. (2016). A jól-lét fogalmának értelmezése az európai szakirodalomban (2009–2014). *Metszetek*, 5(1), 16–47. doi: [10.18392/metsz/2016/1/6](https://doi.org/10.18392/metsz/2016/1/6)
- Szélesné, F. E., & Hornyák, A. (2018). Tanulható-e a boldogság? *Képzés és Gyakorlat*, 16(2), 155–173. doi: [10.17165/tp.2018.2.12](https://doi.org/10.17165/tp.2018.2.12)
- Széll, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség*. Szeged: Belvedere Kiadó. doi: [10.14232/belvbook.2018.58536](https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536)
- Tobia, V., Greci, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2018). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841–861. doi: [10.1007/s10902-018-9974-2](https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2)
- Vargha, A., Török, R., Diósi, K., & Oláh, A. (2019). Boldogságmérés az iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3–4), 327–346. doi: [10.1556/0016.2019.74.3.4](https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.3.4)
- Veczkó, J. (1986). *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Vieno, A., Santinello, M., Galbiati, E., & Mirandola, M. (2004). School climate and well being in early adolescence: A comprehensive model. *European Journal of School Psychology*, 2(1–2), 219–238.
- WHO (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. World Health Organization, First International Conference on Health Promotion, Ottawa. Retrieved from <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

D. Nagy Krisztina

WHO (2014). *Mental health: A state of well-being*. Retrieved from http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

Zsolnai, A. (2001). *Kötődés és nevelés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Zsolnai, A. (2018). *Kötődés és pedagógia*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

ABSTRACT

APPROACHES TO INTERPRETING AND MODELING SCHOOL WELL-BEING

Krisztina D. Nagy

The amount of time spent in school is an integral part of children's everyday life, therefore it is important for all actors (teachers, students, parents) that the school creates a positive atmosphere and conditions where students feel comfortable, and like to go every day. Studies on student and school well-being are increasingly appearing in national and international educational research. The primary goals of this literature review are to explore the theoretical embeddedness of school well-being; to clarify concepts that can be related to the phenomenon (e.g., subjective and psychological well-being, student well-being); to present some international models; and to develop a theoretical model for further research. School satisfaction indicators provide feedback on the subjective opinion and success of students. The research developed along the theoretical models aims to reveal the factors influencing school well-being. The theoretical review confirms that school well-being can be interpreted through the interaction of the student and the school environment, and is formed as a result of the cognitive and affective evaluation of positive and negative school experiences. Its consequences determine students' relationship with school and learning, the development of social relations, while their personalities are constantly evolving. The conceptual review demonstrates that school well-being is an indicator of a learning environment that enables students to enjoy a pleasant school life, and underpins their academic and social goals. The exploration and multi-aspect examination of the influencing factors provide an opportunity to create and develop school conditions that support the progress of students.

Magyar Pedagógia, 120(2). 123–148. (2020)

DOI: 10.17670/MPed.2020.2.123

Levelezési cím / Address for correspondence: D. Nagy Krisztina, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.



ÖSSZETETT KÉPESSÉGEK MÉRÉSE: DILEMMÁK ÉS MEGKÖZELÍTÉSEK

Pálvölgyi Lajos

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Az összetett képességek mérése a pedagógia igen fontos területe, amely több nyitott kérdést vet fel. Számos empirikus adatfelvétel, tanulóiteljesítmény-mérés nélkülözi a korrekt méréselméleti megalapozást, gyakran alkalmaznak olyan statisztikai módszereket, amelyek csak intervallumskála esetén lennének megengedhetők, de ennek feltételei nem teljesülnek. A megfelelő mérési szint hiánya olyan teszteknel is felmerülhet, amelyek fontos döntéseket alapoznak meg, mint amilyen például az egyetemi felvétel vagy egyes álláshe-lyek betöltése. A dilemmák két, egymással részben összefüggő alapkérdésre vezethetők vissza: az egyik a „mit mérjük”, a másik a „hogyan mérjük” kérdése.

Ez a tanulmány a második kérdéshez kapcsolódó nehézségeket és ezek egyes meg-oldási lehetőségeit tekinti át, figyelemmel a többdimenziós modern tesztelmélet (*multidimensional item response theory*) eredményeire is. Mivel a fejlettség rendezést jelent, egy sokdimenziós képesség fejlettségi állapotát úgy kellene jellemezni egyetlen számmal, hogy az megfeleljen a reprezentációs méréselméletnek, és legalább ordinális skála jöjjön létre. Az összetett képességek többdimenziós jellegéből fakadó méréselméleti problémák megoldását segítheti a javasolt újszerű megközelítés. A tanulmány a megoldást a nemzetközi főáramtól eltérő alternatív irányban keresi, de megtartja annak valószínűségi szemléletét. A dimenzionális megközelítéssel szemben egy *feladatorientált modellt* mutat be. A képességet azokkal a feladatokkal jellemzi, amelyek megoldását az lehetővé teszi.

A modellben központi szerepet játszik a *képességvolumen* koncepciója, amely az adott képességállapotot az ezen képességállapot eléréséhez szükséges szokásos tanulási-gya-korlási időráfordítás mértékével jellemzi, alapul véve valamely meghatározott tanulói re-ferenciacsoport adatait. Az így mért képességállapotok rendezhetők; sőt arányskála szin-ten válik mérhetővé a ráfordításalapú képességvolumen véges sok feladatosztály esetén anélkül, hogy az összetett képesség látens dimenzionális szerkezetének feltárása szüksé-gessé válna. A képességvolumen pedagógiai szempontból fontos és jól hasznosítható fel-világosítást adhat az összetett képesség feladatosztályok halmazával reprezentált terjedel-méről. A javasolt eljárás nem magát az összetett képességet igyekszik megragadni annak teljességében, minőségi sokféleségében, hanem egy pedagógiai szempontból lényeges tu-lajdonságát emeli ki, ezzel lehetőséget adva a magasabb szintű skálákra épülő megalapo-zott statisztikai elemzésekre.

Problémafelvetés

A mérés során egy halmaz elemeihez számokat rendelünk meghatározott szabályok szerint. A mérési szintet az alkalmazott hozzárendelési szabályok határozzák meg. Az erősebb szabályok magasabb mérési szintet valósítanak meg, és több lehetőséget biztosítanak a kapott adatok statisztikai elemzésére. Stevens (1946) nyomán négy alapvető mérési skálát különböztetünk meg. A legegyszerűbb skála a nominális skála, amely csak a legalapvetőbb relációt ismeri a mérendő dolgok között: azonos osztályba tartoznak-e vagy sem. A következő szint az ordinális skála, melynél létezik egy rendezési reláció (sorrendiség). Az igazán hatékony statisztikai elemzések az intervallumskálák alkalmazása esetén lehetségesek, a számok itt már az eltérések mértékét is tükrözik. Végül az arányskála képviseli a legmagasabb szintet. A reprezentációs méréselmélet szerint a számokkal végzett műveletek feltétele az, hogy az adott műveletnek legyen valamilyen empirikusan értelmezhető megfelelője a mérendő dolgok valós világában.

Az elmúlt évtizedekben számos publikáció látott napvilágot, melyek a mérési skálátípusok kibővítését célozták, vagy kapcsolódó kritikát, kiegészítést fogalmaztak meg (pl. Hand, 1996; Michell, 1999; Narens, 2002; Velleman & Wilkinson, 1993). A méréselmélet történetét és a fejlődését kísérő vitákat részletesen bemutatja Kehl (2011). Jelen írás kizárólag a pedagógiai mérésekre, ezen belül az összetett képességek mérésének módszertani alapkérdésére szorítkozik.

A pedagógiai mérések problémáit tárgyalva Nahalka (2015) hangsúlyozza, hogy sok adatfelvétel nélkülözi a korrekt méréselméleti megalapozást. Gyakran alkalmaznak olyan statisztikai módszert, amely csak intervallumskála esetén lenne megengedhető, holott ez nem teljesül. Álláspontja szerint a pedagógiát érdeklő összetett képességeknél az akadályozza a mérést, hogy ezek nem egydimenziós jelenségek, és ezért semmilyen skálán nem tudjuk kifejezni fejlettségi szintjüket; az összetett képességek nem rendezhetők (Nahalka, 2015, pp. 30–31).

Más publikációkban is találkozunk hasonló problémafelvetéssel (Cervone & Caldwell, 2008; Trendler, 2009). Tekintettel arra, hogy a magasabb mérési szintek gyakran nem elérhetők, Heilmann (2015) azt javasolja, hogy a reprezentációs méréselméletet inkább a számszerű vizsgálatokat segítő hasznos elvek és szabályok egyfajta könyvtárának tekintsük, melyek lehetőség szerint alkalmazhatók. Azonban a mérési szint problémáját ezzel nem oldja meg. A reprezentációs méréselmélet és a pszichometria viszonyát vizsgálva Vessonen (2020) úgy véli, hogy ezek kiegészítik egymást; és kívánatos lenne, ha csökkenne köztük a távolság, a kölcsönös elszigeteltség. Norman (2010) amellett érvel, hogy számos paraméteres statisztikai vizsgálat eléggé robusztus ahhoz, hogy ne vezessen alapvetően rossz eredményre akkor, ha az ezekhez szükséges intervallumszintű adatok helyett ordinális szintűeket alkalmazunk. Érdeemes hozzátenni, hogy ez viszont egyes konkrét esetekben nehezen bizonyítható, és gyakran nem is áll fenn, másrészt sokszor ordinális szintű adatokig sem sikerül eljutni. Ha viszont sikerül, akkor ezek meghatározott feltételek fennállása esetén becslült intervallumszintű adatokká nemesíthetők (Granberg-Rademacker, 2010).

Ebben a tanulmányban azt a kérdést vizsgáljuk, hogy az összetett képességek mérésakor biztosíthatók-e valamiképp legalább az ordinális skála feltételei. És ha igen, akkor miként; vagy ha nem, akkor miért nem. Érdeemes megjegyezni, hogy bármennyire is alapvető a mérés, nem az egyetlen lehetséges módja annak, hogy megteremtjük a matematika alkalmazási feltételeit a pedagógiában. A számok egyfajta modellnek tekinthetők, de emellett szóba jöhetnek egészen más modellek is. A pedagógia sajátos struktúráinak feltárása igen változatos módon akár újszerű matematikai modellek útján is elképzelhető (Pálvölgyi, 1981). Kulcsszerepet játszhatnak ebben a gráfokkal leírható struktúrák. Erre mutat példát a szociometria és a hálózat kutatás mellett a témánk szempontjából különösen érdekes tudástér-elmélet (Robusto, Stefanutti, & Anselmi, 2010; Tóth, 2005), illetve a fogalmi struktúrák vizsgálata Galois-gráfokkal (Fatalin, 2008; Takács, 2000).

Dimenziókra bontás

Az összetett képesség olyan látens komponensekkel rendelkezik, amelyek egymástól függetlenül (vagy részben függetlenül) változhatnak. Jelen tanulmányban egy összetett képesség *dimenzióját* olyan homogén komponensként értelmezzük, amely ilyen további relatív független részekre már nem bontható. A homogenitás következtében egy adott dimenzió mérésére irányuló elemi kérdések vagy feladatok (itemek) eredményei nagymértékben korrelálnak egymással és magas Cronbach-alfa értéket mutatnak. A klasszikus tesztelmélet megbízhatósági (*reliabilitás*) mutatói azt jelzik, hogy az itemek ugyanazt a dimenziót mérik.

A probléma megoldásának egyik iránya lehet, hogy a vizsgált összetett képességet tartalmi elemzés alapján homogén dimenziókra bontjuk, hogy azután ezeket külön-külön mérhessük. Ha ez megvan, akkor az összetett képesség az egyes dimenziók mérőszámával jellemezhető. Az eredmény tehát nem egyetlen szám lesz, de nem kell, hogy feltétlenül nagyon sok szám legyen. A személyek az egyes dimenziókban összehasonlíthatóvá válnak, mint ahogyan egy adott személy fejlődése is jellemezhető egy-egy dimenzió mentén. Összesítésre viszont nincs mód, mivel ennek méréselméleti alapja hiányzik. A többdimenziós megközelítést jól illusztrálják az eDia online diagnosztikus rendszer tartalmi keretei¹. A matematika, természettudomány és olvasás-szövegértés tárgyú értékelés ebben a rendszerben a Csapó (2008) által kifejlesztett, a tanulást és tudást meghatározó pszichológiai (gondolkodási), társadalmi-kulturális (alkalmazási) és tantárgyi (diszciplináris) dimenziókra épül.

Egy elméleti modell konstruálása során előfordulhat, hogy az első lépésben kapott komponensek bár jól elkülönülnek, és kijelölik a dimenziókra bontás koncepcionális irányait, de szigorú értelemben még nem mindegyik tekinthető homogén dimenziónak. Az ilyen esetekben a lebontást tovább kell folytatni. A dimenziókra bontás megalapozottságát és egyértelműségét a gyakorlatban sokszor nehéz megfelelően biztosítani. Az adott képes-

¹ Kapcsolódó publikációk: <http://edia.hu/projekt/?q=hu/konyvek>

séget leíró, elméletileg megalapozott modelltől indulunk ki (ha van ilyen), és azt vizsgáljuk, hogy van-e illeszkedés a modell komponenseire mint dimenziókra épített teszt adatai és a modell között (l. pl. Molnár & Csapó, 2019). Az illeszkedés arra utal, hogy a modell valós viszonyokat tükröz. Felmerül a kérdés, hogy teljesen lefedi-e a vizsgált képességet (terjedelmi érvényesség). Ez az alkalmazott elméleti modelltől függ.

Egyes esetekben előfordulhat az is, hogy másként felépített modell alapján is készíthető olyan teszt az adott képességhez kapcsolódóan, amely illeszkedést produkál a saját modelljével. Itt az operacionalizálás általános problémájába ütközünk. Egy elvont fogalommal – bármennyire is jól definiált – miképpen lehet azonos, vagy annak teljesen megfelelő egy nagyon konkrét teszteszköz, pontosabban az abban tükröződő fogalomértelmezés? A teszt a maga konkrétságában de-facto újraértelmezi a fogalmat és annak helyébe lép. Aki mindkettőt ismeri, rábólinthat, hogy igen, a két dolog valóban megfelel egymásnak (tartalmi érvényesség), míg egy másik személy felvetheti, hogy talán mégsem, mert a teszteszköz kicsit szűkebb vagy tágabb, vagy másmilyen ahhoz képest, ahogyan ő személy szerint az adott képességet felfogja, terjedelmét, természetét, jelentését magának megkonstruálta. Különösen így lehet ez akkor, ha a fogalmat nem kellő egyértelműséggel határozták meg, illetve ha értelmezése erősen vitatott. További probléma a dimenziókra bontással az, hogy akár extrém sok dimenzióra is szükség lehet, és a részek összege nem mindig adja ki az egészet. Általánosabb képességeknél ez jellemzően felléphet, és ha fellép, valamiképp kezelni kell (keveset mondunk el egy festményről akkor, ha megmondjuk, hogy melyik festékből hány grammot használt a festő).

A 20. század elején született klasszikus tesztelmélettel szemben a valószínűségi szemléletű modern tesztelmélet (*IRT – item response theory*) már kielégíti a reprezentációs méréselmélet követelményeit. Leggyakrabban alkalmazott módszere a Rasch-modellre épül (Molnár, 2013), ami a képességfejlettség és a feladatnehézség látens változóhoz intervallumszintű skálát képes konstruálni. Azonban az eljárás egyik feltétele, hogy a vizsgált képesség egydimenziós legyen (Molnár, 2006, p. 109).

A modern tesztelmélet rendelkezik többdimenziós modellekkel is, melyek a teszt-konstrukció jelenlegi „csúcstechnológiáját” képviselik (An & Yung, 2014; Chalmers, 2012; Immekus, Synder, & Ralston, 2019; Li, Jiao, & Lissitz, 2012). Bonyolultabb matematikai háttérük miatt alkalmazásuk nehezebb és gyakran nagyobb elemszámú mintát igényelnek. Ezek a modellek az itemek változásait egynél több látens változóval (vonással) képesek magyarázni meghatározott feltételek mellett. A dimenziók azonosításának módszereiről Svetina (2013) áttekintése ad értékelést. Hartig és Hühler (2009) a többdimenziós IRT szerteágazó lehetőségeit három alkalmazási terület bemutatásával illusztrálják: (1) egy egydimenziós konstruktum mérésekor tévesen felmerülő többdimenzionalitás kezelése, (2) a képességdimenziók közötti látens kovarianciastruktúrák modellezése és (3) egyes tesztitemek megoldásához szükséges többféle képesség interakciójának modellezése. A többszintű IRT-modellek az egyéneket (pl. tanulókat) valamilyen csoportba vagy szervezeti egységbe (pl. osztályba) ágyazottan vizsgálják (Sulis & Toland, 2016).

Az IRT-modellek aktuális problémái közül kiemelhető, hogy az általuk kezelhető dimenziók száma túlságosan korlátozott a pedagógiai szempontból releváns képességek komplexitásához képest, továbbá itt is felmerül a kérdés, hogy lehet-e a dimenziók mérőszámait valamiképp integrálni, és a mérés eredményét egy számmal kifejezni az összetett

képesség átfogó jellemzése érdekében. A különböző skálák összeigazításának módszerei (*scale alignment*, pl. Feuerstahler & Wilson, 2019) nem válaszolják meg ezt a kérdést, mivel nem ezt a célt szolgálják. Éppen a dimenziók lényegi különbözősége nehezíti az összegző jellemzés elméleti megalapozását. Ha valamiképp mégis összegzünk, félrevezető lehet, ha az egyik dimenzió magas szintje kompenzálja a másik alacsony szintjét. Ezért az ilyen kompenzációs modellekkel szemben DeMars (2016) részleges kompenzációs modellek alkalmazását javasolja, ám kénytelen hozzátenni, hogy ezek paraméterei nehezen meghatározhatók. Meglehetősen komplex szimulációs példát mutat ezen paraméterek becslésére egy konkrét vizsgálat esetében. A szimuláció általában is a modellek értékelésének egyre gyakoribb módszerévé válik (Feinberg & Rubright, 2016).

Új perspektívát nyithat az ismertetett problémák kezelésére az együttes mérés (*conjoint measurement*) elmélete (Bouyssou & Pirlot, 2005; Briggs, 2013). Nahalka (2018) szerint az igazán összetett képességek mérésére jelenlegi formájában még ez sem nyújt megfelelő megoldást. Hasonló kritikai következtetésre jut Trendler (2019) is.

Feladatorientált megközelítés

A következőkben a megoldást a nemzetközi főáramtól eltérő irányban keressük, de megtartva annak valószínűségi szemléletét. A dimenzionális megközelítéssel szemben felvetjük a feladatorientált megközelítés lehetőségét. Első lépésben ehhez egy elméleti modellt mutatunk be a kapcsolódó fogalomdefiníciókkal.

A képesség értelmezése

A *képesség* értelmezésünk szerint meghatározott feladatok elvégzését lehetővé tevő pszichikus és testi tulajdonságok egysége. Az összetett képességek részképességekre bonthatók, melyekre hasonló definíció érvényes. A képességek alkalmazása rendszerint ismeretek mobilizálását is szükségessé teszi. A gördülékeny fogalomhasználat érdekében ebben a modellben a képességet úgy értelmezzük, hogy fogalmilag az ismeretek birtoklása, pontosabban ezt bizonyító demonstrálása (elmondás, leírás, kérdésre válaszadás) is beleérthető legyen. Ez könnyen megtehető úgy, hogy az ismeretek előhívását előíró egyszerű feladatokat is beleértjük a képességhez rendelt feladatok körébe. Az igazán izgalmas feladatok természetesen nem azok, amelyek ismeretek egyszerű felidézésére irányulnak, hanem sokkal inkább azok, amelyek ezek valódi alkalmazását igénylik.

Feladatorientált megközelítésünk abból indul ki, hogy a képességeket azokkal a feladatokkal jellemezhetjük, amelyek megoldására irányulnak. A feladatok száma akár végtelen is lehet, emiatt érdemes inkább feladattípusokról beszélni. A *feladattípus* alatt a lényeges tulajdonságok tekintetében azonos feladatok véges vagy végtelen halmazát értjük. A lényeges tulajdonságok a feladatok megoldását befolyásoló azon jellemzők, paraméterek és körülmények, amelyek nem kapcsolhatók a feladatot megoldó személyhez. Ide tartoznak a feladat azon belső paraméterei, jellemzői, amelyek a feladat jellegét, tartalmát és

komplexitását befolyásolják, a feladatokat egy tanulócsoporthoz számára könnyűvé vagy nehezzé teszik, amelyek a feladatot különböző kontextusban jelenítik meg, vagy más és más ismeretek mobilizálását, szabályok alkalmazását igénylik. Ide tartozik a feladat megoldását befolyásoló összes külső körülmény is, melyek kisebb-nagyobb mértékben segíthetik vagy akadályozhatják a megoldást.

A szűken vett feladat és megoldásának adott körülményei, környezete a személy számára szituatív egységet alkotnak. Ugyanaz a feladat más környezetben lehet kicsit könnyebb vagy nehezebb – például feleltetés esetén a kérdező lehet kedves és biztató, vagy lekezelő és gyanakvó: ez akár lényegesen befolyásolhatja az aktuális eredményt. Feladat helyett tehát inkább *feladathelyzetről* van szó. A következőkben a feladat fogalmát a feladathelyzet értelmében használjuk, vagyis minden olyan jellemzőt és körülményt beleértünk, amely a megoldást befolyásolja, befolyásolhatja, és külső tényezőként jelenik meg a megoldó személy számára.

A feladatmegoldás sikerességét befolyásoló belső tényezőket a megoldó személy mérni kívánt képessége, illetve az ezekbe foglalt vagy ezekhez kapcsolódó releváns ismeretek mellett az attitűd jellegű jellemzőknek nevezhető tényezők nehezen áttekinthető sokasága alkotja, melyek tudatos és nem tudatos formában is szerepet játszhatnak a sikeres vagy sikertelen megoldásban. Ilyenek például a motiváció, az érdekek, az értékek, a beállítódások és az érzelmek. Ezek jelentős része tartós hatást gyakorol. Különösen az érzelmek egy része szituatív jellegű is lehet, és részben a feladathelyzet egyes konkrét jellemzőire adott válaszként jelenik meg, vagy a teszt elvégzése előtti órák, napok személyes történéseit tükrözi.

A képességmérést a fentiek alapján tehát a feladat oldalán az nehezíti, hogy a szűken vett feladat olyan külső körülmények között jelenik meg, amelyek a megoldást befolyásolhatják, vagyis a feladathelyzet eltérő lehet. A személy oldalán pedig az nehezíti, hogy a képességhez (meg tudja-e tenni) olyan attitűd jellegű, érzelmi és más hasonló jellemzők társulnak, amelyek egy része tartósan, másik része szituatív jelleggel befolyásolja a megoldást (meg akarja-e tenni). A feladat oldalán jelentkező probléma a feladathelyzet standardizálásával kezelhető. A második probléma izgalmasabb. Ez a kitöltő személy napi formáján túl arra is utal, hogy a képesség mindig egy még összetettebb struktúrába, a *kompetenciába* ágyazódik, és hiába igyekszünk leszűkíteni a vizsgálat tárgyát, a kompetencia nevezett elemei felbukkannak, beleszólnak. Szigorú értelemben tehát nincs képességmérés, hanem csak kompetenciamérés van. Vagy egyik sincs.

A továbbiak szempontjából feltételezzük, hogy a képességmérés során semleges vagy enyhén pozitív légkört teremtő, a lényeges paraméterek tekintetében standardizált feladathelyzetekben dolgozunk, és ezt megfelelően dokumentáljuk. Amennyire lehet, igyekszünk kizárni a zavaró faktorokat, az extrém negatív vagy extrém pozitív szituatív behatásokat, tényezőket, érzelmi állapotokat, illetve ha ilyet tapasztalunk, elhalasztjuk a mérést. Pozitív esetben így tehát a képesség mellett elvileg már csak a tartósan fennálló attitűd jellegű jellemzők maradnak játékban. Ezek befolyásolni fogják a képességmérés eredményét, amit el kell fogadnunk. Például egy matematika feladat esetében szerepet játszhat, hogy ki milyen gyorsan adja fel, illetve megfelelő önbizalom és korábbi sikerélmények birtokában érdeklődéssel, bizakodással és kitarással dolgozik-e a feladaton, esetleg élvez-e

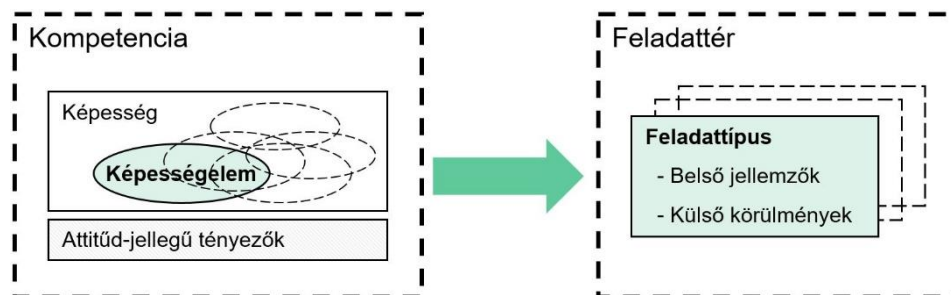
azt. Összefoglalva: ha minden jól megy, akkor a tartósan érvényesülő attitűd jellegű jellemzők által befolyásolt képességet mérjük (vagy becsüljük).

Feladattér

A képesség jellemzésekor a továbbiakban mindig feladattípusokról beszélünk, és nem egyszerűen feladatokról. Az adott képességhez tartozó feladattípusok összessége a *feladattér*. A feladattér hasonló feladattípusait egymás szomszédainak hívjuk. A hasonló kevés tulajdonságban, kismértékben térnek el egymástól. A feladattér fogalma közel áll a tudástér fogalmához (Doignon & Falmagne, 2016), de nem azonos azzal.

A *képességelem* egy meghatározott feladattípus megoldását lehetővé tevő pszichikus és testi tulajdonságok egysége. A képességelem az adott feladattérrel jellemzett képesség része, de általános esetben annak nem struktúrát egyszerűsítő (hierarchikus) lebontása, nem dimenzió (vagy vonás), hanem a feladattípus jellegétől függően maga is többdimenziós összetett struktúra. A képességelem ebben az értelmezésben a képességnek a feladattípusok kialakításától függő metszete, részhalmaza, a feladattípusnak megfelelő, azt tükröző absztrakció. Mivel tág határok között változhat, rendszerint nem (vagy csak nagyon csekély mértékben) jellemzi a képesség feltételezhető belső pszichikus struktúráját. Speciális esetben konstruálhatók olyan feladattípusok is, amelyeknek az adott képesség meghatározott dimenzióinak meghatározott szintjei mint speciális (homogén) képességelemek felelnek meg. Ezt célszerű is megtenni, ha lehetséges, illetve rendelkezésre áll egy ezt megalapozó elméleti modell.

Mindezeket szemlélteti az 1. ábra. Emlékeztetünk itt arra, hogy a képesség fogalmát praktikus okokból jelen modell szempontjából kiterjesztettük úgy, hogy az ismereteket is lefedje, ezért az ismeretek az ábrán nem jelennek meg külön címszóval. Másrészt bár a feladattípusok kialakításuk folytán mindig diszjunkt halmazok, ugyanez nem mondható el a képességelemekről. A képességelemek általános esetben átfedik egymást. Kapcsolatuk és mibenlétük mélyebb vizsgálata nem tárgya ennek a modellnek.



1. ábra

Az összetett képességek feladatorientált megközelítése a képességelemek és a feladattípusok megfeleltetésére épül (saját szerkesztés)

A feladatorientált megközelítés a képesség tartalmát a feladatok nyelvén konkretizálja és terjedelmét lehatárolja. E pontosítás nélkül nehezen tudnánk megmondani, hogy voltak-e mit is szeretnénk mérni. Az egyszerűbb képességeknek kevesebb számú egyszerűbb feladattípus, az összetett képességeknek több és részben bonyolultabb feladattípus felel meg. Az értelmezést azon képességekre korlátozzuk, amelyek véges számú feladattípussal leírhatók. A feladattípusok száma lehet extrém magas is, és a bennük foglalt lehetséges feladatok száma pedig akár végtelen.

Az itt bemutatott megközelítés fókuszában nem a mérni kívánt képesség belső pszichikus struktúrája áll. Az egyes feladattípusokat a feladatok lényeges tulajdonságai alapján határozzuk meg, ügyelve arra, hogy a feladattípusok összessége (a feladattér) lefedje mindazt, amit a képességtől külső teljesítményoldalon elvárunk. Ez egy követelményekből kiinduló megközelítés. Szakmai képességek esetében célszerű olyan referenciacsoport kiválasztása, amelynek tagjai közmegítélés szerint az adott szakmai képességgel megfelelő szinten rendelkeznek, és a tevékenységük alapján célszerű meghatározni, illetve skálázni a feladattípusokat. A skálázás alatt azt értjük, hogy a feladattípusok között legyenek egyszerűbbek és összetettebbek, illetve könnyebbek és nehezebbek is, miközben azok fedjék le, reprezentálják az adott képesség összes részterületét, alkalmazásának tipikus helyzeteit, teljes tartalmi spektrumát. Ha ezt nem teszik, akkor tudatosan vállaljuk és deklaráljuk, hogy a képességnek csak egy részterületéről – vagy egy jól meghatározott szintjéről – van szó.

Egyes feladattípusok esetében lehet ugyan arra törekedni, hogy legyenek olyanok is, amelyek a képesség egyes jól meghatározott komponenseinek feleljenek meg, de a feladattípusok kialakításakor ez modellünkben nem követelmény, mivel sokszor nem is lehetséges. Általános esetben abból indulhatunk ki, hogy minden feladattípus az adott képesség többféle belső komponensét (dimenzióját) igényli (de nem feltétlenül mindig mind-egyiket) és különböző mértékben – azt, hogy melyeket és milyen szinten, nem tudjuk, és jelen megközelítés keretében nem is vizsgáljuk.

Képességjellemzés vektorral

A képesség mérése annak számszerű jellemzése oly módon, hogy a különböző személyek aktuális képességállapotához számokat rendelünk, biztosítva azt, hogy a számok az aktuális képességek között fennálló bizonyos viszonyokat tükrözzenek, így lehetővé téve meghatározott műveleteket a számok között. Például, ha a képességállapotok között értelmezhető a rendezési reláció, akkor az értelmezhető az azokat jellemző számok között is, és ha más reláció nincs, akkor ezzel ordinális mérési skálát kapunk. A cél az, hogy lehetőleg minél magasabb szintű skálát kapjunk, hogy a tesztek eredményeit minél többféle statisztikai elemzésnek vethessük alá. A pontosság tekintetében az észszerű határokon belül egyes esetekben megelégszünk közelítő becslésekkel is, amennyiben ezek még elfogadható szinten tükrözik a valóságosnak gondolt (látens) értékeket. Ilyen kompromisszumok a természettudományokban is előfordulnak.

A képességek feladattípusokkal történő jellemzése kézenfekvő megközelítés. Valójában már a képességek elnevezésében is rendszerint azon feladatokra utalunk, amelyek elvégzéséről szó van. Meghatározott feladatokra gondolunk, és ezt vetítjük vissza az

egyénbe, mert úgy gondoljuk (nem alaptalanul), hogy az adott cselekvésre képes személyben van valami, ami őt erre a cselekvésre képessé teszi. A személyben rejlő előfeltételek összességét tekintjük képességnek anélkül, hogy ezt pontosabban körülhatárolni, illetve mélyebben definiálni tudnánk. A gyakorlatban ez rendszerint senkit nem zavar. A konkrét gyakorlati helyzetekben (például munkahelyen) elsősorban nem az a fontos, hogy mi van az egyénben, hanem sokkal inkább az, hogy „mi jön ki” belőle, vagyis mely feladatokat képes (és hajlandó) ellátni, hogyan működik együtt a többiekkel. A hatékony munkahelyi vezető ismeri a csapattagok munkakör szempontjából releváns képességeit, tulajdonságait anélkül, hogy idevágó méréseket folytatott volna. Ismerete a gyakorlati feladatmegoldások során tett megfigyelésekre, a nyert tapasztalatokra épül.

Egy adott személy aktuális *képességállapotát* az egyes feladattípusokhoz tartozó feladatok megoldási valószínűségeivel jellemezhetjük. A feladattér tetszőleges „ F ” feladattípusához tartozó feladat aktuális megoldási valószínűsége legyen: $p(F)$, ahol: $0 \leq p(F) \leq 1$.

Egy adott személy esetében a $p(F)$ értékét megfelelően közelíti az adott feladattípusból véletlenszerűen kiválasztott feladatok megoldásának relatív gyakorisága nagyszámú kísérlet esetén, feltéve, hogy sem tanulás, sem fáradás, sem felejtés, sem egyéb olyan változás nem történik, amely a tanuló aktuális képességállapotát – és ezzel a megoldások sikerességét nem elhanyagolható mértékben – módosítaná a feladatmegoldások sorozatának időtartama alatt. Ezek alapján egy adott személy képességállapotát az összes feladattípushoz tartozó $p(F)$ valós számokból képzett rendezett számsorozat jellemzi. Például egy ilyen: (1, 0,82, 1, 0,78, 0,56, 0, 0,3 ...).

Ez a rendezett véges számsorozat matematikai értelemben (sokdimenziós) vektornak tekinthető. Két képességállapotot azonosnak tekintünk, ha a két vektor egymásnak megfelelő egyes értékei rendre egyenlők egymással (az első az elsővel, a második a másodikkal és így tovább), vagy ezek csak elhanyagolható mértékben különböznek egymástól. Amennyiben összetett képességről van szó, a vektornak sok számot kell tartalmaznia ahhoz, hogy minden feladattípus megoldási valószínűségét jellemezni tudja, ami ezt a kontrukciót gyakorlatilag kezelhetetlenné teszi.

Található-e megfelelő skalár mérőszám?

A bemutatott vektorokkal szemben a skaláris mennyiségek egy mérőszámmal és egy mértékegységgel egyértelműen jellemezhetők. Ha a képességet egyetlen számmal kívánjuk jellemezni, akkor rögtön felmerül, hogy egyetlen számtól talán nem is várható el az, hogy mindazon információt teljeskörűen hordozza, amit egy ilyen sok elemből álló vektor hordozni képes. Ez igaz is, de megváltozik a helyzet, ha azt a kis engedményt tesszük, hogy a valószínűséget nem folytonos skálán mérjük, hanem például a 0, 1, 2 ... 100 százalékokból álló 101 elemű skálán becsüljük. Ily módon egy véges modellt kapunk, ahol a feladattípusok száma is és a lehetséges valószínűségek száma is véges. Ebben a modellben csak véges számú különböző vektor fordulhat elő. Mindegyik vektor kaphat egy sorszámot, amely szám alapján a vektor visszakereshető. Így mégiscsak megkapjuk az óhajtott egyetlen számot. Ez a szám azzal az érdekes tulajdonsággal rendelkezik, hogy elvont értelemben a teljes képességvektort reprezentálja.

Ezzel a megközelítéssel viszont legalább három gond van: (1) nagyon nagy számokról van szó, (2) a szám önmagában közvetlenül nem értelmezhető, (3) ez a szám nem ad lehetőséget statisztikai elemzésekre. Hiszen ez pusztán kódolás, egy kezelhetetlen nominális skála, nem több. Hiányzik a számok között olyan struktúra, reláció, amire méréselméleti szempontból építeni lehet. Úgy tűnik tehát, hogy ez a megközelítés zsákutcába vezet.

A képességállapotot szemléltető dobókocka modell

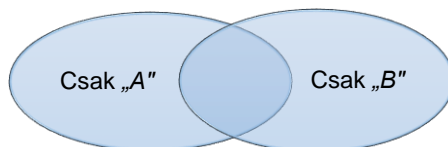
A leírt véges modell lehetőséget nyújt a feladatorientált megközelítés alapgondolatának egyszerű szemléltetésére. Adott személy képességállapotát ennek alapján egy dobókocka modellel illusztráljuk. Képzeljük el, hogy mindenkinek van egy doboza, és ebben annyi dobókockát őriz, ahány feladattípus tartozik az adott képességhez. Minden feladattípushoz tartozik egy-egy szabályos dobókocka. Minden kockának legyen például 100 oldala. (Most ne álljunk meg ott, hogy létezik-e 100 oldalú szabályos test, és ha igen, akkor azt minek nevezik.) Mindegyik oldalra az *igen* és a *nem* szavak valamelyikét írták. A feladat megoldását úgy képzeljük el, hogy ha meg kell oldani egy feladatot, akkor az illető előveszi a dobozból a feladattípusnak megfelelő kockát, és dob egyet. Ha az *igen* van felül, akkor megoldotta a feladatot, ha a *nem*, akkor nem oldotta meg. Ha például 65 *igen* van az adott kockán, az 65% megoldási valószínűséget reprezentál az adott feladattípus vonatkozásában.

A dobókockák összessége ily módon képességének aktuális állapotát tükrözi. A tanulás-gyakorlás során egy vagy több kockán növekszik az igenek száma; felejtés esetén pedig a nemek száma. A dobókocka a képességelemnek felel meg. Míg a dobókockák ebben az egyszerű modellben egymástól függetlenek, a valóságban a képességelemekről ez rendszerint nem mondható el. E szemléletes példával könnyen értelmezhető a team képessége is. Ha egyetlen személy teljesítménye elegendő a csapatból a team előtt álló feladat megoldásához, akkor az események összegének valószínűsége játszik szerepet, ha pedig mindenki teljesítménye szükséges, akkor az események szorzatának valószínűségét kell számolni a megfelelő dobókockák alapján a valószínűségszámítás szabályai szerint.

Miként modellezhető a képesség fejlődése?

Az adott személy képességállapotát ábrázoló nagy elemszámú vektorra visszatérve, problémát jelent az, hogy a vektorral jellemzett személyek képességállapotai nem rendezhetők sorrendbe a kisebb-nagyobb reláció szerint. Azt tudjuk, hogy egy ilyen rendezés esetén a csupa nullát tartalmazó vektor lenne a legkisebb, és a csupa egyest tartalmazó a legnagyobb, de nem mondható semmi a többiről. A problémát az sem oldaná meg, ha a modellt úgy egyszerűsíténénk, hogy nem valószínűségekről beszélünk, hanem csupán a 0 és 1 értékeket engednénk meg aszerint, hogy az adott személy meg tudja-e oldani az adott feladattípust vagy sem.

A probléma lényegét ebben a 0-vagy-1 alapú egyszerűsített modellben a 2. ábra illusztrálja. Azon feladattípusok halmazait mutatja, amely feladattípusokat az „A”, illetve a „B” személy meg tud oldani.



2. ábra

Az eltérő összetételű képességállapotok rendezési problémáját illusztráló Venn-diagram. Az összehasonlítást azon feladattípusok nehezítik, amelyeket csak az egyik, vagy csak a másik képességállapothoz tartoznak (saját szerkesztés).

Általános esetben a két halmazt tekintve (2. ábra) van egy közös rész, illetve egy-egy olyan rész is, ahol csak az egyik, illetve csak a másik személy által megoldható feladattípusok szerepelnek. A gondot ez utóbbi két rész okozza, mivel az itt szereplő elemek összehasonlítása nehezen megoldható. Mi alapján mondható, hogy az egyik többet ér, mint a másik? A legegyszerűbb módszerként az kínálkozik, hogy a feladattípusok számát vesszük alapul, és akinek több van, az lenne előrébb. Ez a megoldás itt nem megalapozott, mivel a feladatok nagyon különbözőek lehetnek. Lehet, hogy az egyik személy jóval kevesebb feladattípust képes megoldani, de az valamilyen szempontból mégis sokkal többet ér. A két eltérő képességszerkezetet úgy kellene összehasonlítani, hogy a rendezési reláció valamilyen releváns szempontból megalapozható legyen. Ameddig ezt a problémát nem oldjuk meg, nem értelmezhető (és így nem is mérhető) a képesség fejlettsége, hiszen a fejlettség rendezést jelent.

Ugyanakkor elképzelhető olyan speciális eset, amikor a „B” halmaz tartalmazza az „A” halmazt. Gyakori lehet ez akkor, ha a két halmaz egyetlen adott személy két különböző időpontban rögzített képességállapotát tükrözi. Ez az eset pedagógiai szempontból nagyon fontos. Éppen ezt várjuk a tanulás-gyakorlás folyamatában: növekszik a megoldott-elsajátított feladattípusok száma, és (aktív szinten tartást feltételezve) nem csökken a már birtokoltak száma felejtés következtében. Az eddigiek alapján, bár két különböző személy képességállapota között általános esetben nem tudunk rendezési relációt definiálni, egy meghatározott személy képességének fejlődése viszont jól értelmezhető és modellezhető az egymást tartalmazó halmazok sorozata által, feltéve, hogy a felejtés kizárható az adott képességterületen. Ezen az úton tovább haladva ordinális skála konstruálható. Ha a tanulás mellett a felejtés is lényeges szerepet játszik, akkor egyazon személy különböző időpontban rögzített képességállapotai között olyan viszonyok alakulnak ki, amelyet a 2. ábra tükröz, vagyis a rendezés leírt módja ekkor már nem lesz lehetséges.

Ideális és reális teszt

Mindezek után nézzük meg, milyen további lehetőségek merülnek fel arra, hogy a képességállapotokhoz számokat rendeljünk úgy, hogy a hozzárendelés legalább ordinális skálát eredményezzen. A fentiek alapján egy *ideális teszt* úgy nézne ki, hogy minden feladattípusból elegendő számú feladatot tartalmazna ahhoz, hogy az adott feladattípushoz tartozó megoldási valószínűsége elfogadható becslést kapjunk. Az ideális tesztnek tehát

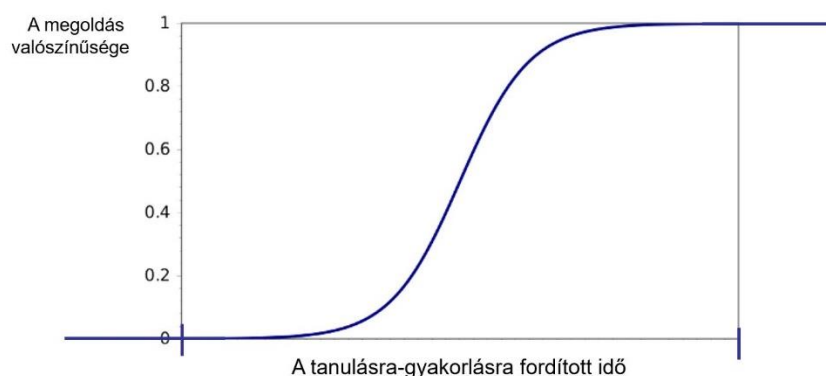
nagyon sok feladattípust, illetve ezekhez kapcsolódóan kezelhetetlenül sok feladatot kellene tartalmaznia. Fontos kiemelni, hogy a képesség jellegétől függően itt egyébként a legkülönbözőbb gyakorlati feladatok is előfordulhatnak, sőt akár dominánssá is válhatnak.

A tesztfeladatok száma csökkenthető, ha a szomszédos hasonló feladattípusokat összevonjuk egy-egy *feladatosztályba*. Ez elfogadható kompromisszum lehet abban a gyakorlati esetben, amikor a hasonló feladattípusok megoldási valószínűsége hasonló nagyságú. Az összevonásokat tovább folytatva a feladattér egyre durvább felosztását kapjuk, ahol már olyan feladattípusok kerülnek egy-egy közös osztályba, amelyek megoldási valószínűsége nagyobb mértékben eltérhet egymástól. Fontos, hogy az összevonások eredményeképpen létrejövő feladatosztályok a feladattípusokat, valamint a bennük foglalt feladatokat lehetőleg kiegyensúlyozottan képviseljék. Ne alakuljanak ki olyan indokolatlan különbségek a feladatosztályok terjedelmét illetően, amelyek torzíthatják az eredményt. Mire gondolunk itt? Egy hasonlattal illusztráljuk. Ha a szavazóközeteket úgy állapítanák meg, hogy mindegyik szavazóközet egy négyzetkilométer terjedelmű lenne, akkor az a városlakók szavazatát erősen leértékelné azokéval szemben, akik vidéken, elszórt kistelepeleéseken, vagy esetleg éppen tanyán laknak. Szerencsére ez nem így van. A szavazóközetek kialakításakor arra törekednek, hogy mindegyikben megközelítőleg azonos számú szavazópolgár éljen. A mennyiségi értelemben vett arányosság, kiegyensúlyozottság a feladatosztályok kialakításánál is fontos szempont.

A *reális teszt* gyakorlati okokból nem tartalmazhat túlságosan sok feladatot. Ez nem gond akkor, ha a képességnek csupán szűk területét vizsgáljuk. Viszont a reális teszt általános esetben a feladattér nagyvonalú felosztására épül, jelentősen csökkentve összevonásokkal a feladatosztályok számát. A reális tesztre jellemző további súlyos kompromisszum lehet az, hogy minden feladatosztályból csak nagyon kevés, esetleg csak egy-egy feladatot választunk. Az utóbbi esetben az a furcsa dolog történik, hogy egy feladat megoldásából igyekszünk következtetni a feladatosztály valószínűségi látens megoldási valószínűségére. Az egyetlen kiválasztott feladat megoldásának relatív gyakorisága viszont csak kétértékű, 0 vagy 1 lehet egy adott tanulónál. A nulla jól becsüli a feladatosztály látens megoldási valószínűségét, ha az kicsi, és az 1 akkor, ha az nagy, ám a közbülső esetekben egyik érték sem tekinthető jó becslésnek. Két enyhítő körülményre itt azért hivatkozhatunk.

Az egyik enyhítő körülmény egy lehetőség, ami sok esetben megközelítően fennállhat. A témánk szempontjából lényeges szerepet játszik annak a függvénygörbének az alakja, amely egy adott feladattípus megoldási valószínűségének változását írja le a tanulási-gyakorlási idő függvényében. Ha a megoldási valószínűség kezdeti nulla értékéből indulunk ki, előfordulhat, hogy a tanulás-gyakorlás ezt az értéket kezdetben még nem vagy csak nagyon lassan növeli. Tanulja, de még nem tudja. Ezt az előbb stagnáló, majd csak nagyon lassan emelkedő szakaszt egy ponton túl egy meredeken emelkedő szakasz válthatja fel. Itt történik valami, megértés, fogalmi átrendeződés, a megfelelő fogás megtalálása – valami, aminek kívülről jól észrevehető hatása van. A meredekebb szakasz azt jelenti, hogy nekilendül a tanuló, és rövid időn belül a megoldási valószínűség magasabb értéket ér el. Az ezt követő harmadik szakaszban már csak a begyakorlás, tökéletesítés, rögzítés következik, a valószínűség görbéje ismét már csak lassan emelkedve éri el a maximumot. Az így kialakuló ferde S betűre emlékeztető görbét a 3. ábra mutatja. Sok természeti folyamatra jellemző ez a dinamika. Azokban az esetekben, amikor a tanulási folyamat ehhez

hasonló szigmoid függvénnyel írható le (l. pl. Molnár & Csapó, 2003; Leibowitz, Baum, Enden, & Karniel, 2010), és a görbe középső szakasza eléggé meredek, egy adott személyhez tartozó érték az idő nagyobb részében valamelyik végponthoz közeli tartományban lehet (figyelemmel a tanulást megelőző és az azt követő időszakokra is). Ilyen esetekben viszonylag kisebb tehát annak a valószínűsége, hogy a 0 vagy 1 mért érték ne lenne tekinthető a látens valószínűség elég jó (elfogadható) becslésének.



3. ábra

Reális teszt esetén a becslés pontosságát növeli, ha az adott feladattípus megoldási valószínűsége viszonylag meredek S alakú függvényt közelítő módon növekszik a tanulásra-gyakorlásra fordított idő függvényében (saját szerkesztés)

A másik enyhítő körülmény statisztikai jellegű. A 0 és 1 mért értékek a látens valószínűség elfogadható becslésének tekinthetők akkor, amikor a látens valószínűség nagyon kicsi vagy nagyon nagy, és nem tekinthetők ilyennek, amikor nem ez a helyzet. Az utóbbi esetben a vektor mért értékei tehát túl kicsik vagy túl nagyok. Ha viszont az itt jelentkező hibák (eltérések) véletlenszerűek, és a hiba várható értéke nulla (nincs szisztematikus hiba), továbbá ha sok eltérés van, a nagy számok törvénye alapján fellép az a tendencia, hogy a mért értékekből számolt átlag már jobban közelíti a látens valószínűségek átlagát, mert az ellentétes irányú véletlenszerű eltérések a számítás során mintegy kioltják egymást.

De valójában mit is mutat az értékek átlaga? Ha a mért 0 és 1 értékek feladatosztályok látens megoldási valószínűségeinek becslései, vagyis maguk is valószínűségek, akkor ezekből valóban számolható átlag. Ez az átlag nem jellemzi az összetett képességet kielégítő módon, de nem is független teljesen attól. Valójában azt becsüli, hogy mekkora valószínűséggel old meg az adott személy egy véletlenszerűen kiválasztott feladatot akkor, ha minden feladatosztály egyforma eséllyel vesz részt a kiválasztásban. A feladatosztályok, illetve a bennük foglalt feladattípusok között itt nincs semmilyen különbségtétel. Az így kalkulált átlag viszonylag jól orientál a két szélső érték (0 vagy 1) közelében, és rendsze-

rint még akkor is, ha két személy képességállapota, vagy ugyanazon személy két képességállapota között extrém nagy különbséget jelez. Más esetekben nem megfelelő, mert figyelmen kívül hagyja a feladatosztályok (vagy feladattípusok) minőségi különbségeit.

Feladattípusok súlyozása

Az egyes feladattípusok minőségi különbségeit gyakran a feladattípusok súlyozásával igyekeznek kifejezni. Itt két kérdés merül fel: (1) mi lehet a súlyozás elfogadható elméleti alapja, és (2) az előző válasz alapján konkrétan miként határozzuk meg a súlyt.

Kézenfekvőnek látszik a feladattípusok nehézségét alapul venni, arra építve, hogy a tanulók milyen valószínűséggel képesek megoldani az adott feladatot. A feltevés az, hogy a nehezebb feladatot kevesebben oldják meg. Ez a logikus gondolat a már említett Rasch-modell egyik alappillére (Molnár, 2006, p. 106). Összetett képességeknél viszont felmerülhet egy probléma: ez alapján előnybe kerülhet az, akinek képességszerkezete erősen eltér a többiekétől, vagy fordítva, hátrányba az, aki a többségi csoportba kerül. A feladat nehézségének fenti mérése túlértékelheti a többségtől eltérő képességszerkezetet.

A nehézség szerinti súlyozás megoldható szakértői vélemények alapján is, de ez nagyobb ráfordítást igényel, és kevésbé egzakt. Adott kontextusban maga a nehézség is lehet többdimenziós tulajdonság. Elvileg felmerülhetnek még további súlyozási szempontok is. Ilyen például az adott feladattípus fontossága a további tanulmányok szempontjából; vagy éppen hasznossága a gyakorlatban, szakmai megítélés alapján. Bármennyire is érdekes lenne ez utóbbi szempont, a hasznosság sokszor nehezen megítélhető, mivel erősen függhet az adott helyzettől is, hogy mikor mi mennyire hasznos. További súlyozási szempont lehet az adott feladattípus szokásos gyakorisága a mindennapi gyakorlati helyzetekben. Ennek a megközelítésnek praktikus jelentősége lehet: néha célszerűbb a gyakran felmerülő feladatok megoldását lehetőleg mielőbb megtanulni, ez munkahelyen munkaszervezési előnyökkel is járhat. A gyakoriság és a hasznosság akár kombinálható is egymással, így gyakorlatorientált súlyozást kaphatunk.

Ha sikerült megtalálni a súlyozási módszert, akkor visszatérhetünk a 2. ábra kapcsán kifejtett rendezési problémára. Feltéve, hogy a feladattípusok kialakítása mennyiségi értelemben kiegyensúlyozottan történt, vagyis nincsenek feltűnő aránytalanságok ezek terjedelmét illetően (l. a szavazókörzetek példáját), akkor a súlyozás megoldhatja a rendezési problémát is. Az lesz előrébb a sorban, akinél a vektor összes valószínűségének súlyozott átlaga nagyobb értéket mutat. Az elméleti modellhez hasonlóan a tesztek esetében is a feladatmegoldások súlyozott átlaga határozza meg a sorrendet – azt, hogy minek a sorrendjét, érdemes ismét meggondolni. Egy tesztben egy meghatározott súlyozási eljárás esetén a súlyozott átlag annak valószínűségét becsüli, hogy az adott személy képes megoldani egy véletlenszerűen kiválasztott feladatot a tesztbe bevont feladattípusok (feladatosztályok) közül, feltéve, hogy a kiválasztás valószínűsége a súlyok arányát tükrözi. Az ilyen típusú súlyozott átlagok az összetett képességek fejlettségét elfogadható módon jellemzik a két végpont (a 0 és az 1) közelében, illetve rendszerint extrém nagy eltérések esetén is, azonban egyéb esetekben sokkal kevésbé. Az egyik probléma az, hogy nem mindig könnyű kellően releváns és elméletileg megalapozott súlyozási szempontot találni, másrészt a súlyozás tényleges megvalósítása gyakran erősen szubjektív. Az így konstruált

skála jó esetben olyasmit mér, ami bár nem független az összetett képesség fejlettségétől (ha ilyen létezik), de azt nem jellemzi megfelelően. Ha jellemezné is, azt akkor is csak a választott súlyozási szempont perspektívájából tenné.

Ráfordításalapú mérés

Beszélhetünk-e fejlettségről, lehetséges-e fejlettség egy összetett képesség esetében? A gyakorlati tapasztalat alapján hajlamosak vagyunk erre igenlő választ adni, hiszen hogyan fejleszthetnénk a képességeket, ha fejlettségük nem is létezik. Kitérő válasz lehet, hogy nem a képességet fejlesztjük, csak egy-egy lehatárolt dimenzióját. Egy pedagógus nem biztos, hogy elfogadna egy ilyen választ. Ő vélhetően az összetett képességet is, a maga teljességében is, fejleszteni kívánja – és valószínű, meg is teszi. Szigorúbb értelemben azonban csak akkor beszélhetünk fejlettségről egy összetett képesség esetében, ha rendezni tudjuk a különböző lehetséges képességállapotokat. A leírt súlyozási technikák alapvető hiányosságai miatt a rendezés kérdésére még nem adtak kielégítő választ.

A továbbiakban egy újszerű eljárást ismertetünk, ami a képességállapotokhoz olyan mértéket rendel, amely a képességet szigorúan szűk pedagógiai szempontból jellemzi, és megoldja a rendezés problémáját. A feladatorientált megközelítésre épülő eljárás nem magát az összetett képességet, hanem annak csupán egyik lényeges tulajdonságát méri. Ennél többet egyetlen számtól vélhetően nem is várhatunk. Ha egy fizikustól azt kérjük, hogy mérjen meg egy szilárd testet, megkérdezi, hogy a test melyik tulajdonságára gondolunk. A tömegére? A hőmérsékletére? A sűrűségére? A tulajdonságok sora még hosszan folytatható. Az adott test eme tulajdonságai jellemezhetőek egy-egy számmal és a hozzá tartozó mértékegységgel, de ezek egyike sem jellemzi a testet a maga teljességében. Hasonlóan nem várhatjuk azt, hogy egy összetett képesség egyetlen skalár mennyiséggel vagy pontszámmal kielégítően (teljes körűen) leírható legyen.

A javasolt eljárás során egy feladattér minden feladattípusához hozzárendeljük azt a munkaórában mért időráfordítást, amely a feladatmegoldás elsajátításához átlagosan szükséges, ideértve a tanulás minden szokásos formáját és módját, valamint a feladatmegoldás gyakorlását is más hasonló tanulók nagyobb létszámú csoportjának adatai alapján. A feladatmegoldás elsajátítása azt jelenti, hogy a tanuló az adott feladattípus feladatait (közel) 100% valószínűséggel képes megoldani. Problémának tűnhet, hogy ez az időráfordítás erősen függ – egyebek közt – a személytől, a körülményektől, a tanulás módszereitől és az addig megtett individuális tanulási úttól (vagyis a feladattér mely más feladattípusait tanulta meg korábban). Hasonló körülmények között, hasonló előismeretekkel és előzményekkel rendelkező, hasonló tanulók hasonló módszereket alkalmazó csoportjában kisebb eltérések adódhatnak. Most azonban ez nem is annyira fontos, mivel ezt a mennyiséget nem egy adott tanuló várható időráfordításának előrejelzésére szeretnénk használni, hanem arra, hogy az egyes feladattípusokhoz egy pedagógiai szempontból értelmezhető mértéket rendeljünk. Ez pedig ilyen. Az, hogy egy tanulócsoporthoz tagjai adott szintről indulva átlagosan mennyi ideig tanulnak meg valamit, pedagógiai szempontból nagyon is releváns

és értelmezhető, empirikusan vizsgálható. Igen fontos adat ez a tanulás tervezése, irányítása és támogatása szempontjából. Ráadásul ezek az időmennyiségek *arányiskálát* alkotnak, tág teret nyitva a legkülönbözőbb statisztikai feldolgozások számára.

Érdeemes megjegyezni, hogy a ráfordításalapú megközelítés nagyon hasonló logikát követ ahhoz, mint ahogyan a projektmenedzsmentben az elvégzett munkát mérik (PMI, 2019). A konstrukció ott a megtermelt érték (*earned value*) fogalmára épül, melyhez különféle számítási eljárások kapcsolódnak. Az analógia alapján a javasolt mérték megtanult értéknek (*learned value*) lenne nevezhető, ha ez nem ütközne a fogalom már meglévő, más értelmű használatával.

Ahhoz, hogy az eljárás működjön, választ kell adni még egy kérdésre. Feladatorientált elméleti modellünkben egy nagy elemszámú vektor szerepel. A vektort alkotó számok az egyes feladattípusok (vagy feladatosztályok) megoldási valószínűségei. Minden 0 és 1 közé eső szám itt valamilyen közbülső tanulási állapotra utal. Milyen munkaóra mennyiséget rendeljünk ezekhez a közbülső állapotokhoz, ha már ismert a teljes megtanuláshoz szükséges időmennyiség?

Többféle megoldás adódik. Az egyik a lineáris interpoláció: azt mondjuk, hogy nem ismerjük pontosan az időráfordítás és a megoldási valószínűség közötti kapcsolatot leíró függvényt (amely lehet S alakú, de máslyen is), de akármilyen is ez, egyenes arányossággal közelítjük. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy ha az adott feladattípus teljes megtanulásához szükséges idő „*t*”, és az adott tanuló ezt a feladattípust adott időpontban aktuálisan „*p*” megoldási valószínűséggel képes megoldani, akkor a közbülső állapothoz rendelt érték a két szám szorzata lesz. A másik lehetőség az, hogy adatokat gyűjtünk a „*p*” valószínűség néhány kitüntetett közbülső értékéhez, és így tudni fogjuk azt, hogy átlagosan mennyi idő kell például a 0,25, a 0,5 és a 0,75 valószínűségi szint eléréséhez. Az ezek közötti köztes értékeket pedig arányosítva számoljuk (pontosított lineáris interpoláció). A harmadik megoldás az, hogy teszt sorozattal az időráfordítás és a megoldási valószínűség közötti kapcsolatról sok adatot gyűjtünk, és meghatározzuk az ezekre legjobban illeszkedő függvényt, ami lehet akár olyan is, amely a 3. ábrán szerepel. Végül a függvény elméleti megfontolások alapján is definiálható. Ha megvan a függvény, akkor ez alapján bármilyen „*p*” értékhez meghatározható a hozzá tartozó időráfordítás. Hasonló feladattípusok esetén azonos vagy nagyon hasonló függvények várhatóak.

Mindezek alapján egy adott képességállapothoz tartozó vektor összes feladattípusához megállapítható a hozzátartozó időráfordítás egy adott referenciacsoporthoz alapul véve. Az új fogalomként szereplő „*V*” *képességvolumen* az adott képességállapotot (annak „terjedelmét”) a képességállapot eléréséhez szükséges összes tanulási-gyakorlási időráfordítás mértékével jellemzi. Az alábbi (1) formula az általános esetet mutatja, a (2) pedig azt, amikor a „*g*” függvényt lineáris interpolációval becsüljük.

$$(1) V = \sum g_i(p_i) * t_i \qquad (2) V = \sum p_i * t_i$$

ahol g_i = az *i*-dik feladattípus valószínűség-időráfordítás függvénye,
 p_i = az *i*-dik feladattípus aktuális megoldási valószínűsége, és
 t_i = az *i*-dik feladattípus (közel) 100%-os megoldásának megtanuláshoz szükséges szokásos időráfordítás a kiválasztott referenciacsoporthoz.

Amennyiben egy teszt feladatait a tanulási-gyakorlási időráfordítással arányosan súlyozzák, a teszt százalékos pontszáma azt becsüli, hogy a tesztben reprezentált feladattípusok tekintetében a tanuló hol tart a tanulási folyamatban egy adott referenciacsoport jellemzőit (pl. előismeretet és tanulási hatékonyságot) alapul véve. Az eljárás a már elsajátított területeket és a még elsajátítandó területeket is ezek szokásos tanulási-gyakorlási időráfordításával méri. Aki hátrébb van, az előtt több munka áll. Más kérdés az, hogy az egyéni különbségek, a tanulási módszerek és körülmények függvényében a még hátralévő tanulási idő egyes konkrét esetekben akár jelentősen is eltérhet attól, amit a referenciacsoport adatai alapján határoztak meg. Az eljárás alkalmas arra, hogy egy adott tanuló képességállapotát és annak változását a referenciacsoport adataihoz viszonyítva jellemezze. Alkalmas lehet arra is, hogy a referenciacsoporthoz hasonló tanulócsoportokra vonatkozóan előrejelzéseket alapozzon meg. Azzal, hogy az eljárás a figyelmet a tanulási-gyakorlási folyamatok időbeliségére irányítja, ezek átgondoltabb tervezését és megvalósítását is segítheti, figyelembe véve például a tanulástámogatás és a differenciálás szempontjait is.

A javasolt eljárás nem az összetett képesség látens dimenzionális szerkezetének feltárására épül. A fentiek megerősítik azt a feltételezést, hogy egy összetett képesség állapota nem jellemezhető egyetlen számmal (skalármennyiséggel) úgy, hogy az megfeleljen a reprezentációs méréselméletnek, és ordinális skála, jobb esetben intervallumskála jöjjön létre, ha az eljárástól azt várjuk, hogy az összetett képesség (tartalmi és minőségi) sokféleségét is kellőképpen figyelembe vegye. Amennyiben mégis megkíséreljük az egyetlen számra épülő jellemzést, akkor vélhetően olyan mérési modellhez juthatunk, mint amelyet a képességvolumen mérésének javasolt megoldása képvisel (és amely ezt a sokféleséget nem tükrözi).

A dimenzionális és a feladatorientált megközelítés fentiekben leírt különbségeit az 1. táblázat foglalja össze. A feladatorientált megközelítés a dimenzionális szemlélet általánosításának is tekinthető, mivel a feladatosztályok segítségével dimenziók is definiálhatók, ha ez megfelelő elméleti modell alapján megtehető.

A felsőoktatásban és más területeken is használatos kreditpontok a javasolt eljáráshoz hasonló alap gondolatra épülnek, de (rendszerint) nélkülözik az időráfordítások részletes és pontos mérését. Az eljáráshoz szükség van a feladattípusok szokásos tanulási-gyakorlási idejére a kiválasztott referenciacsoportban. Erre nézve adatok, illetve becslések gyűjthetők például megkérdezés, megbeszélés, megfigyelés és dokumentumelemzés útján, továbbá digitális környezetben történő tanulás esetén az automatizált adatkezelés és adatelemzés új lehetőségeit is hasznosítva (vö. *big data*, *data mining*, *learning analytics* – l. pl. Aldowah, Al-Samarraie, & Fauzy, 2019; Papamitsiou & Economides, 2014), figyelemmel a személyes adatok kezelésének szabályaira is. Az adatbázis (legalább) időszakos frissítése javasolt.

Különösen a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttoktatás területén az időráfordítás mellett egyéb jelentős költségtartalmú ráfordítások is felmerülhetnek. A bemutatott időráfordításalapú megközelítés átalakítható *költségalapúvá* is. Ebben az esetben azt kell meghatározni, hogy az egyes időráfordításoknak milyen költségek feleltethetők meg. Például alapul vehetjük azt az elmaradt bevételt, amire az adott személy hasonló jellegű és hasonló terhelést jelentő munkával szert tett volna, ha tanulás helyett inkább dolgozik. Vagy alapul vehető az a bevétel, amit az adott idő alatt saját szakmájában, munkakörében keresett

volna. A teljes költségráfordítás meghatározásakor ehhez még hozzá kell adni a tanuló további felmerülő közvetlen költségeit (pl. tandíj, könyvek, eszközök, utazás). Ez a megközelítés a képességfejlesztés oktatás-gazdaságtani elemzéséhez járulhat hozzá, adott esetben figyelembe véve az oktatói oldal költségeit is.

1. táblázat. Az összetett képesség kétféle megközelítése (saját szerkesztés)

Összehasonlítási szempont	Dimenzionális megközelítés	Feladatorientált megközelítés
A „ K ” összetett képesség értelmezése	$K = (D_1, D_2, \dots)$ D_x : komponens dimenziók	$K = (F_1, F_2, \dots)$ F_x : komponens feladatosztályok
A komponensek értelmezése	A diszjunkt és homogén D_x dimenziók meghatározásával a képesség szerkezetének elméleti modellben értelmezhető leírására törekszik.	Az F_x feladatosztályok a képesség külső szemléletű, gyakorlati jellegű (praktikus) leírását adják elméleti modell igénye nélkül.
Mérési szint	A D_x dimenziók ordinális szinten mérhetők. A modern testelmélet alapján az egyes dimenziók meghatározott feltételek mellett intervallumskálán is mérhetővé tehetők. A képességállapotok ezt megalapozó elméleti modell hiányában nem rendezhetők.	A dimenzionális szerkezet feltárása nélkül arányskála szinten mérhető a ráfordításalapú <i>képességvolumen</i> véges sok feladatosztály esetén adott referenciacsoportra vonatkozóan. Az így mért képességállapotok rendezhetők.
Magyarázóerő	A dimenzionális struktúra elméletileg megalapozott felvilágosítást nyújthat a képesség feltételezett szerkezetéről, segítve annak mélyebb megértését.	A feladatstruktúra gyakorlati (praktikus) felvilágosítást nyújthat a képesség definiált terjedelméről, segítve annak hatékonyabb elsajátítását.

A képességelem fontos jellemzője hasznossága mellett az is, hogy mennyire könnyű vagy nehéz a megtanulása, vagyis személyes reprodukálása. A ráfordításalapú súlyozás az adott képességelem szokásos társadalmi költségét fejezi ki, annak becslésének tekinthető. A költségesebb képességelemből rendszerint kevesebb áll rendelkezésre. Ami nehezebben megtanulható, az rendszerint ritkább is, és általában jobban becsülendő (kivételek előfordulhatnak). A képességelemek a tanulás-gyakorlás személyes műhelyében létrehozott sajátos termékek. A ráfordítás a termék költsége. A képességelemek kulturális értékükön és saját célú használatukon túl piaci termékeké is válhatnak. Értéküket ebben az esetben alapvetően a kereslet és a kínálat határozza meg. Konkrét szakmai képességek esetében, megfelelő adatok birtokában a költségek és a hasznonelemek alapján megtérülési számítások is végezhetők, melyek az esetek többségében remélhetőleg azt támasztják majd alá, hogy a tanulás az egyik legjobb befektetés.

Irodalom

- Aldowah, H., Al-Samarraie, H., & Fauzy, W. (2019). Educational data mining and learning analytics for 21st century higher education: A review and synthesis. *Telematics and Informatics*, 37, 13–49. doi: [10.1016/j.tele.2019.01.007](https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.01.007)
- An, X., & Yung, Y. (2014). Item Response Theory. Paper SAS364-2014. In *SAS Global Forum, Proceedings 14*, Cary: SAS Institute Inc. Retrieved from <https://support.sas.com/resources/papers/proceedings14/SAS364-2014.pdf>
- Bouyssou, D., & Pirlot, M. (2005). Conjoint measurement tools for MCDM. In J. Figueira, S. Greco, & M. Ehrgott (Eds.), *Multiple criteria decision analysis: State of the art surveys* (pp. 73–132). Springer.
- Briggs, D. C. (2013). Measuring growth with vertical scales. *Journal of Educational Measurement*, 50(2), 204–226. doi: [10.1111/jedm.12011](https://doi.org/10.1111/jedm.12011)
- Cervone, D., & Caldwell, T. L. (2008). From measurement theory to psychological theory, in reverse. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 6(1–2), 84–88. doi: [10.1080/15366360802035539](https://doi.org/10.1080/15366360802035539)
- Chalmers, R. P. (2012). mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6). doi: [10.18637/jss.v048.i06](https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06)
- Csapó, B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B. (2008). A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 17(2), 207–217. Retrieved from <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6099/>
- DeMars, C. E. (2016). Partially compensatory multidimensional item response theory models: Two alternate model forms. *Educational and Psychological Measurement*, 76(2), 231–257. doi: [10.1177/0013164415589595](https://doi.org/10.1177/0013164415589595)
- Doignon, J., & Falmagne, J. (2016). Knowledge spaces and learning spaces. In W. Batchelder, H. Colonius, E. Dzhafarov, & J. Myung (Eds.), *New handbook of mathematical psychology* (Cambridge Handbooks in Psychology) (pp. 274–321). Cambridge: Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781139245913.006](https://doi.org/10.1017/9781139245913.006)
- Fatalin, L. (2008). *Hierarchikus fogalmi struktúrák vizsgálata gráfokkal*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem. Retrieved from https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/85019/ertekezes_magyar.pdf
- Feinberg, R. A., & Rubright, J. D. (2016). Conducting simulation studies in psychometrics. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 35(2), 36–49. doi: [10.1111/emip.12111](https://doi.org/10.1111/emip.12111)
- Feuerstahler, L., & Wilson, M. (2019). Scale alignment in between-item multidimensional Rasch models. *Journal of Educational Measurement*, 56(2), 280–301. doi: [10.1111/jedm.12209](https://doi.org/10.1111/jedm.12209)
- Granberg-Rademacker, J. S. (2010). An algorithm for converting ordinal scale measurement data to interval/ratio scale. *Educational and Psychological Measurement*, 70(1), 74–90. doi: [10.1177/0013164409344532](https://doi.org/10.1177/0013164409344532)
- Hand, D. J. (1996). Statistics and the theory of measurement. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)* 159(3), 445–492. doi: [10.2307/2983326](https://doi.org/10.2307/2983326)
- Hartig, J., & Höhler, J. (2009). Multidimensional IRT models for the assessment of competencies. *Studies In Educational Evaluation*, 35(2/3), 57–63. doi: [10.1016/j.stueduc.2009.10.002](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.10.002)
- Heilmann, C. (2015). A new interpretation of the representational theory of measurement. *Philosophy of Science*, 82(5), 787–797. doi: [10.1086/683280](https://doi.org/10.1086/683280)
- Immekus, J. C., Snyder, K. E., & Ralston, P. A. (2019). Multidimensional item response theory for factor structure assessment in educational psychology research. *Frontiers in Education*, 4. doi: [10.3389/educ.2019.00045](https://doi.org/10.3389/educ.2019.00045)

- Kehl, D. (2011). Skálák és statisztikák: A méréselméletéről és történetéről. *Statisztikai Szemle*, 89(10–11), 1057–1080. Retrieved from http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2011/2011_10-11/2011_10-11_1057.pdf
- Leibowitz, N., Baum, B., Enden, G., & Karniel, A. (2010). The exponential learning equation as a function of successful trials results in sigmoid performance. *Journal of Mathematical Psychology*, 54(3), 338–340. doi: 10.1016/j.jmp.2010.01.006
- Li, Y., Jiao, H., & Lissitz, R. W. (2012). Applying multidimensional item response theory models in validating test dimensionality: An example of k–12 large-scale science assessment. *Journal of Applied Testing Technology*, 13(2), 1–27. Retrieved from <http://www.jattjournal.com/index.php/atp/article/view/48367>
- Michell, J. (1999). *Measurement in psychology: A critical history of a methodological concept (Ideas in context)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511490040
- Molnár, G., & Csapó, B. (2019). Making the psychological dimension of learning visible: Using technology-based assessment to monitor students' cognitive development. *Frontiers in Psychology*, 10:1368. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01368
- Molnár, Gy. (2006). A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, 16(12), 99–113. Retrieved from <http://real.mtak.hu/id/eprint/57255>
- Molnár, Gy. (2013). *A Rasch-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Budapest: Gondolat.
- Molnár, Gy., & Csapó, B. (2003). A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, 13(2), 57–69. Retrieved from <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11277/>
- Nahalka, I. (2015). Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatósága a neveléstudományban. In K. Széll (Ed.), *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról* (pp. 23–36). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/mit-mer-muszer>
- Nahalka, I. (2018). *Ellentmondások a pedagógiai mérés és értékelés elméleteiben*. Habilitációs értekezés, Eszterházy Károly Egyetem. doi: 10.15773/EKE.HABIL.2018.008
- Narens, L. (2002). A meaningful justification for the representational theory of measurement. *Journal of Mathematical Psychology*, 46(6), 746–768. doi: 10.1006/jmps.2002.1428
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 625–632. doi: 10.1007/s10459-010-9222-y
- Pálvölgyi, L. (1981). *A modellezés lehetőségeiről a pedagógiában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Papamitsiou, Z., & Economides, A. (2014). Learning analytics and educational data mining in practice: A systematic literature review of empirical evidence. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 49–64. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.49>
- PMI (2019). *The standard for earned value management*. Newtown Square, USA: Project Management Institute.
- Robusto, E., Stefanutti, L., & Anselmi, P. (2010). The Gain-Loss model: A probabilistic skill multimap model for assessing learning processes. *Journal of Educational Measurement*, 47(3), 373–394. doi: 10.1111/j.1745-3984.2010.00119.x
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *American Association for the Advancement of Science*, 103(2684), 677–680. doi: 10.1126/science.103.2684.677
- Sulis, I., & Toland, M. D. (2016). Introduction to multilevel item response theory analysis: Descriptive and explanatory models. *The Journal of Early Adolescence*, 37(1), 85–128. doi: 10.1177/0272431616642328
- Svetina, D. (2013). Assessing dimensionality of noncompensatory multidimensional item response theory with complex structures. *Educational and Psychological Measurement*, 73(2), 312–338. doi: 10.1177/0013164412461353
- Takács, V. (2000). A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása. *Iskolakultúra-könyvek 6*. Szeged: *Iskolakultúra*. Retrieved from <http://misc.bibl.u-szeged.hu/45472/>

Összetett képességek mérése: dilemmák és megközelítések

- Tóth, Z. (2005). A tudásszerkezet és a tudás szerveződésének vizsgálata a tudástér-elmélet alapján. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 59–82. Retrieved from http://www.magyarpedagogia.hu/?pid=10_item&cid=217
- Trendler, G. (2009). Measurement theory, psychology and the revolution that cannot happen. *Theory and Psychology*, 19(5), 579–599. doi: [10.1177/0959354309341926](https://doi.org/10.1177/0959354309341926)
- Trendler, G. (2019). Conjoint measurement undone. *Theory & Psychology*, 29(1), 100–128. doi: [10.1177/0959354318788729](https://doi.org/10.1177/0959354318788729)
- Velleman, P. F., & Wilkinson, L. (1993). Nominal, ordinal, interval, and ratio typologies are misleading. *The American Statistician*, 47(1), 65–72. doi: [10.1080/00031305.1993.10475938](https://doi.org/10.1080/00031305.1993.10475938)
- Vessonen, E. (2020). The complementarity of psychometrics and the representational theory of measurement. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 71(2), 415–442. doi: [10.1093/bjps/axy032](https://doi.org/10.1093/bjps/axy032)

Pálvölgyi Lajos

ABSTRACT

MEASURING COMPLEX SKILLS: DILEMMAS AND APPROACHES

Lajos Pálvölgyi

Measuring complex skills is a very important area of pedagogy raising several open questions. Many empirical data collections and student performance measurements lack a proper measurement theoretical foundation, and statistical methods are often used which would only be permissible for interval scales, but the conditions for this are not met. The dilemmas can be traced back to two partly interrelated basic questions: one is „what do we measure” and the other is „how do we measure”. This study reviews the difficulties associated with the second question and some of their possible solutions, also taking into account the results of multidimensional item response theory. Since development means ordering, the developmental state of a multidimensional skill should be characterized by a single number so that the procedure corresponds to the representational theory of measurement, and at least an ordinal scale is created. The proposed novel approach can help solve some measurement theory problems arising from the multidimensional nature of complex skills. The study seeks a solution in an alternative direction from the international mainstream, but retains its probabilistic view. It presents a task-oriented model as opposed to the usual dimensional approach. Skill is characterized by the tasks it allows to be solved. Central to the model is the concept of skill volume, which characterizes a given skill state with the amount of usual learning/practice time required to achieve it, based on the data of a given student reference group. The skill states measured in this way can be sorted; moreover, the effort-based skill volume becomes measurable at ratio scale level for a finite number of task classes, without the need to explore the latent dimensional structure of the complex skill. The skill volume can provide pedagogically important and well-usable information on the scope of a complex skill represented by a set of task classes. The procedure does not try to capture the complex skill itself in its completeness and qualitative diversity, but highlights one of its pedagogically relevant attributes, thus providing an opportunity for well-founded statistical analysis based on higher level scales.

Magyar Pedagógia, 120(2). 149–170. (2020)

DOI: 10.17670/MPed.2020.2.149

Levelezési cím / Address for correspondence: Pálvölgyi Lajos, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H–1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.



A ZENEI ÉNKÉP JELLEMZŐI ÉS ÖSSZEFÜGGÉSE A ZENEI KÉPESSÉGEKKEL HETEDIK OSZTÁLYOSOK KÖRÉBEN

Janurik Márta*, Szabó Norbert és Józsa Krisztián*****

** Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar*

*** Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar; Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet*

**** Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet; Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet*

A zeneoktatás és a zenei nevelés célja a zene és a zenei tevékenységek iránt nyitott, a zenei tevékenységekben örömet lelő, mindezeket élvezetesnek és értékesnek tartó személyiségformálás. Ennek a megközelítésnek fontos részét képezi magának a zenei énképnek az alakítása, alakulása. A zenei énkép olyan affektív tényező, amely a zenéhez való viszonyulást, a különböző zenei tevékenységekben való részvételi hajlandóságot nagymértékben befolyásolhatja. Éppen ezért fontos kérdés, mi jellemzi a tanulók zenei énképét. Milyen szerepet játszanak a „zenekedvelő” személyiséggé formálódásban maguk a zenei képességek? Milyen mértékben van hatással a zenei énképre a zenei képességek fejlettsége, amelyek fejlődését a tanulás, ugyanakkor az adottságok is meghatározzák? A zenei énkép formálódásában további fontos tényező az otthoni zenei légkör, a család zenei érték közvetítő szerepe. A család, a szülők zeneszeretete, a hangszerstanulás – ami sok esetben szintén szülői hatás következménye – olyan tényezők, amelyek hatást gyakorolhatnak a zenei énképre. További fontos kérdés, hogy reális képet alkotnak-e a tanulók saját zenei képességeik fejlettségéről, zenei fejlődési lehetőségeikről.

Kutatásunkban e kérdések megválaszolására a zenei énkép komponenseit, tágabb összefüggésrendszerét vizsgáltuk 7. évfolyamos tanulók (N=145) bevonásával. A zenei énképre összetett, többdimenziós pszichológiai konstruktként tekintünk, melynek mérése a MUSCI_youth (Musical Self-Concept Inquiry) kérdőívet alkalmaztuk. Eredményeink alapján az ének-zene oktatás módszertani megújulására vonatkozó következtetéseket szintén megfogalmazunk.

A zenei énkép

Azokat a meggyőződéseket, vélekedéseket, ismereteket, amelyeket az emberek önmagukra vonatkozóan igaznak vélnek, énképnek nevezik. Az énkép a gyermeki fejlődés során egyre jobban differenciálódik, fokozatosan komplex, hierarchikus, többdimenziós rendszerré válik. Nagy különbségek jellemezhetik, hogy egy személy hogyan gondolkodik, milyen képet alakít ki saját magáról különböző területekkel, például a sporttal, társas kapcsolataival vagy a testalkatával összefüggésben (Huang, 2011; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1992; Spychiger, Gruber, & Olbertz, 2009).

Az énkép iskolai tanuláshoz kapcsolódó komponenseit tanulási énképnek nevezik (Gogol, Brunner, Martin, Preckel, & Goetz, 2017; Józsa, 2007). A tanulási énkép – mint az iskolai eredményesség egyik meghatározó tényezője – az 1980-as évek végén került a pedagógia nemzetközi szakirodalmának intenzíven kutatott fogalmi közé (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1992). Empirikus munkák sokasága igazolta, hogy elkülönülnek egymástól a különböző tantárgyakhoz, a különböző képességekhez kapcsolódó énkép-összetevők (Józsa, 1999; Spychiger, Gruber, & Olbertz, 2009; Szenczi, 2008). Az empirikus vizsgálatokból az is kiderült, hogy a gyermekek jelentős hányada a tanulással kapcsolatos önmagáról kialakított képet szinte teljesen kirekeszti, egészen más dimenzióként kezeli, mint önmaga általános megítélését. Ezen nem is csodálkozhatunk, ha az iskolapadban kudarcok sokaságával küszködő gyermekek tömegeit tekintjük, hiszen ez az énvédő mechanizmus természetes következménye (Geen, 1995).

Jogosan vetődik fel a kérdés: mi az ok és mi az okozat? A jó tanulmányi eredmény, a sikerek alakítanak ki pozitív tanulási énképet, vagy a pozitív én von maga után jobb eredményeket? A kérdésre nem lehet igennel vagy nemmel válaszolni, a hatás kölcsönös, azonban a hosszabb időszakot átölelő longitudinális vizsgálatok azt mutatják, hogy a tanulási énkép nagyobb mértékben befolyásolta a későbbi tanulói teljesítményt, mint a teljesítmény a későbbi énképet (Huang, 2011).

A zenei énkép (*musical self-concept*) a sokdimenziós énkép egyik összetevője. Olyan meggyőzések, vélekedések, ismeretek, amelyeket az egyén a zenéhez kapcsolódóan önmagára vonatkozóan igaznak vél. Az egyén azon válaszai, amelyek a „ki vagyok én” és a „mire vagyok képes” jellegű kérdésekhez kapcsolódnak a zenével kapcsolatban (Spychiger, 2017).

A zenei énképről Vispoel (2003) alkotott átfogó modellt, mely érint mind általános, mind specifikus területeket. A zenei énképet összetevőkre bontja: éneklés, hangszerjáték, kottaolvasás, komponálás, hallás és tánc. Az elméleti modell alapján kialakított 84 tételes mérőeszköz a kutatások során gyakran használt, jó validitást és reliabilitást mutató mérőeszköz. A kérdőív rövidített változatát Morin, Scalas, Vispoel, Marsh és Wen (2015) tanulmánya közli.

A vizsgálatok alapján a zenei énkép hierarchikusan strukturált, összetevői közül az éneklésről és a táncról alkotott énkép relatíve elkülönül, míg a többi faktor erősebb kapcsolatot mutat. A zenei képességek általános énréceptiójában főiskolások és egyetemisták vizsgálata alapján elsősorban a hangszeres zenei képességek és a halláshoz kapcsolódó

képességek dominálnak (Vispoel, 2003). A kamaszkor elején a kulcsösszetevők a kotta-olvasás, az éneklés és a hangszerjáték. A zenei énkép legjelentősebb faktorának a hangszerjáték bizonyult, az alulértékelt hangszeres képességek alacsonyabb önértékeléssel párosulnak. Emellett a zenei énkép formálódásában annak is szerepe van, hogy az egyén milyen jelentőséget, fontosságot tulajdonít a zenei képességeinek, fontosak ezek számára, vagy esetleg lényegtelenek (Scalas, Marsh, Vispoel, Morin, & Wen, 2016).

A zenei énkép kapcsolatot mutat egy általánosabb, a művészeti tevékenységekre vonatkozó énképpel is. Ez a kapcsolat erősödik abban az esetben, ha a zenei képességek fejlettsége az egyén számára fontosabb (Vispoel, 2003). Az is kimutatható, hogy a pozitív zenei énkép pozitív elvárásokkal társul a zenei eredményesség tekintetében, valamint előrejelző ereje van a zenei tevékenységek irányában történő nagyobb erőfeszítésekre és a jobb teljesítményre (Schmidt, 2005). Emellett a motivációval, különösképpen a gyakorlás iránti önjutalmazó (intrinzik) motivációval való összefüggése is kimutatható (Schmidt, 2005; West, 2013).

Az iskolán kívüli zenetanulásban, a zenetanulás iránti kitartásban kitüntetett szerepet játszik a zenei énkép. Clements (2002) vizsgálatában a zenetanulás folytatását leginkább meghatározó négy faktor a pozitív zenei énkép, a zene iránti pozitív attitűd, a pozitív hozzájárulás a társak részéről, valamint a zenetanulással kapcsolatosan felmerülő alacsonyabb költségek voltak. Szignifikáns magyarázóerőt mutatott még a zenetanár által magas szintűnek értékelt képességek és a család zenei háttere.

A zenei énkép-vizsgálatok jelentős része a zenészek, zenét tanulók, zenetanárok, zeneileg tehetségesek körét érintette. A kutatásoknak egy kisebb része azonban a zenével közelebbi kapcsolatba nem kerülő, amatőr szinten sem zenélők zenei énképének vizsgálatával is foglalkozott. A zenei énképet befolyásolhatja például, hogy milyen kulturális értéket tulajdonítanak a zenei tevékenységeknek az egyén környezetében. A diákok családja és a tanáraik zenéhez való viszonyulása szintén hatást gyakorol, emellett a diákok egymásra is hatással vannak a zenei énkép formálódása során (Hargreaves, Purves, Welch, & Marshall, 2007; Isbell, 2014; Wang, 2006).

Tágabb, többdimenziós keretbe helyezik a zenei énkép vizsgálatát Spychiger és munkatársai (2009). Többdimenziós modelljük abból indul ki, hogy nemcsak a valamilyen formában zenével foglalkozók, hanem mindenki rendelkezik zenei énképpel. Elkülönítik a zenével összefüggő érzelmi, szociális, fizikai, kognitív és spirituális összetevőt. Ez az elméleti kiterjesztés lehetővé teszi az egyén zenével összefüggő énképének felmérését (Spychiger et al., 2009). Hivatásos és amatőr zenészekkel, csak otthon zenélő „szabadidős zenészekkel”, zenével dolgozókkal és a zenét „csak” meghallgatókkal végzett vizsgálatában a zenei énkép összetevői a részminták szerint eltérőek. A kognitív komponens legmagasabb szintje a hivatásos zenészeknél, valamint a zenével dolgozóknál volt kimutatható, míg a spirituális összetevő legmagasabb szintje a „szabadidős” zenészekre jellemző. A zenével csak zenehallgatás formájában találkozó részminta esetében kapták a legalacsonyabb átlagértéket mind a kognitív, mind a szociális, mind a spirituális komponensre vonatkozóan. A kérdőív egy további változatával (MUSCI_youth) Fiedler és Spychiger (2017) német középiskolás tanulókkal folytatott vizsgálatot. Tanulmányunkban ezekkel a német eredményekkel a saját vizsgálatunk eredményeit is összevetjük.

Az alapfokú zenei oktatásban a legtöbb zenei tevékenység az énekléshez kötődik. Ily módon azok a tanulók, akik úgy érzik, hogy nem énekelnek jól, azt feltételezhetik, hogy nem elég jók ebben, negatívabban viszonyulhatnak a zenéhez. Korábbi tanulmányok kimutatták, hogy azok a tanulók, akik azt a képet alakítják ki önmagukról, hogy „rossz énekesek”, nem szívesen vesznek részt zenei tevékenységekben (Whidden, 2010). Azok az egyének, akik önmagukról úgy vélekednek, hogy nincsen „zenei hallásuk”, azok úgy vélik, nem muzikálisak, illetve tartózkodnak mindenféle zenei tevékenységtől. Ezt az állapotot állandósultnak tartják, és rendkívül behatároltnak érzik azokat a lehetőségeket, zenei célokat, amelyek teljesíthetők számukra. Sokan közülük átlagos zenei észlelési és éneklési képességekkel rendelkeznek, azonban sokkal fejlettebb társaikkal hasonlítják össze önmagukat, ezért nem szívesen énekelnek mások előtt, zenei képességeik aktuális fejlettségére pedig észlelt éneklési képességeik alapján következtetnek (Sloboda, Wise, & Peretz, 2005). Demorest, Kelley és Pfordresher (2017) általános iskolai tanulók körében folytatott vizsgálata szintén megerősíti, hogy sok tanuló esetében az éneklési képesség észlelt fejlettsége nem fedi a valóságot. Szintén ezt támasztja alá Mizener (1993) kutatása: az éneklés kimutatott fejlettsége és az éneklés észlelt fejlettsége között nem volt szignifikáns kapcsolat.

Zenei észlelés és zenei reprodukció

A zenei mintázatok észlelése, a zenei tevékenységekre való alkalmasság, valamint a zene élvezete univerzális képesség. A szűkebb értelemben vett zenei képességek közé azok sorolhatók, amelyek teljes mértékben zenei tartalmakhoz kapcsolódnak. Valamennyi összetettebb zenei képesség alapja az auditív információkkal végzett kognitív műveleteken alapuló zenei észlelés. A zenei észlelés fontos összetevői az akusztikus jel analízise, a hangközviszonyok és a zene szintaktikai és szemantikai feldolgozása, valamint a zene által kiváltott (pre)motoros tevékenységek (Koelsch, 2014). A zenei észlelés moduláris elmélete alapján a zenei feldolgozásért felelős modulon belül a zenei hangmintázatok hangmagasságon alapuló feldolgozása, valamint az időbeli vagy temporális feldolgozása egymástól elkülönül (Peretz, 2009). A hangmagasságon alapuló észlelés a zenei hangmintázatok három fontos tulajdonságára irányul: a hangmagasság, melynek domináns összetevői a zenei hangok frekvenciáinak pontos észlelése, a melódia, a hangok mozgásirányainak felismerése, valamint a harmónia, a hangnem, a tonális hierarchia és a harmóniaváltozások észlelése. A ritmust a zenében két önálló hierarchikus szerveződés jellemzi, a csoportosítás, melynek során a kisebb egységek nagyobb, majd még nagyobb egységekbe szerveződnek, valamint a metrum, ami a hangsúlyos és hangsúlytalan ritmikai elemek szabályos váltakozásából származik (Jackendoff & Lerdahl, 2006).

A zenei észlelés és reprodukció fejlődése éveken át tartó folyamat, kognitív fejlődés, valamint zenei tapasztalatok eredménye, melyben meghatározó szerepet játszik a gyermekkor (Altenmüller & Schneider, 2012; Asztalos & Csapó, 2017; Shanin, Roberts, & Trainor, 2004; Overly et al., 2004). A zenei észlelés a hallás utáni megkülönböztetés fej-

lettsége alapján vizsgálható. Fejlődéséhez fogalmi fejlettségre, explicit tudásra van szükség. Ebben szerepet játszik a zenei hangoknak és relációinak megfigyelése, elemzése, azonosságok és különbözőségek felismerése. Olyan fogalompárok megértésére, továbbá ezek zenei hangmintázatokra vonatkoztatott használatára van szükség, mint például lassú-gyors, halk-hangos vagy magas-mély (Turmezeyné & Balogh, 2009). A megfigyelésben és azonosításban más fontos kognitív tényezők is szerepet játszanak, például a rövid távú memória és a figyelem. A zenei észlelés iskolai környezetben való fejlődéséről Asztalos (2014) 1–11. évfolyamos tanulókkal folytatott keresztmetszeti vizsgálatot. Eredményei alapján a fejlődés nem gyors ütemű, az alsó tagozatos korosztályban, valamint a középiskolai osztályokban szignifikáns fejlődés csak két évente mutatható ki. Azonban az 5., a 6. és a 7. osztályosok átlageredményei között nincs szignifikáns különbség. A zenei észlelés szignifikáns fejlődése csak 8. évfolyamon volt kimutatható. A szubtesztek elemzése alapján az általános iskola első szakasza a fejlődés szempontjából különösen fontos periódus.

A reprodukció, a dallamok hallás utáni éneklése és a megadott ritmikai mintázatok tapsolása vagy kopogása szintén összetett tevékenységek. Korábbi kutatások komplex rendszereket mutattak ki a gyakorlott éneklés és a ritmusreprodukció hátterében. Berkowska és Dalla Bella (2009) *vocal-sensorimotor loop model*-je alapján a perceptuális és motoros tervező komponensek, a memóriaműködés, az auditorikus és a motoros feltérképezés, valamint a komplex visszajelző mechanizmusok működése az éneklés fontos összetevői. A ritmusreprodukció fejlődésében ugyancsak szerepet játszik a munkamemória, a figyelem, a motoros kontroll, a koordináció és a tervezés (Drake, Jones, & Baruch, 2000).

A ritmustapsolás 6–10 éves kor között gyors fejlődést mutat. Erős (1992) longitudinális vizsgálatában, hatévesek körében – annak ellenére, hogy ezekben a feladatokban már nehezebb ritmusképletek, közöttük triolák és tizenhatodok is szerepeltek – az együtemes ritmusképletek mindegyikét már 50% feletti megoldási arány jellemezte. Tízéves korig gyorsütemű a fejlődés, ami 14 éves korra lelassul. Turmezeyné és Balogh (2009) longitudinális kutatásában a legnagyobb előrehaladást szintén a ritmustapsolás fejlődése mutatta alsó tagozaton három egymást követő évben. Véleményük szerint a ritmustapsolás ugrászerű fejlődésében a ritmikai tapasztalatok gyarapodása mellett a mozgáskoordináció fejlődésének is szerepe lehet.

A ritmustapsoláshoz szükséges mozgáskoordináció hamarabb fejlődik, ám a tiszta éneklés képessége nem alakul ki mindenkinél az életkor előrehaladtával (Turmezeyné & Balogh, 2009). Erős (1992) a dallaméneklésnél a rövid és a hosszú motívumok visszaéneklése közötti sikeresség eltéréseire hívja fel a figyelmet, valamint a tartalmi jellemzőktől való meghatározottságot emeli ki. A visszaéneklés sikerességének legfőbb meghatározója a dallam hosszúsága, ami a memória fejlettségével is szorosan összefügg (Erős, 1992). Az iskolás korcsoportokban a hangkészlet szerinti megoszlás is nyomon követhető. A tízévesek számára például a rövid, módosítás nélküli dallamok voltak a legkönnyebben elénekelhetők, majd a négyütemes pentaton és a kétütemes alterált hangos motívumok következnek. A hosszú, módosított hangú dallamok visszaéneklése bizonyult a legnehezebbnek.

A zenei észlelés és a reprodukció fejlettsége között óvodáskorban, 4-5 éves korban még nincs kapcsolat. Ezzel szemben hatéves korban már szignifikáns a korreláció (Janurik

& Józsa, 2013). A zenei észlelés és a reprodukció közötti korrelációs együttható 7. osztályban is csak közepes kapcsolatra utal. Nem helyes tehát az a szemlélet, ami a pedagógusok körében – és bizonyos mértékig még a zenepedagógusoknál is – érzékelhető, miszerint a zenei észlelés fejlettségére pusztán az éneklés fejlettsége alapján következtetünk (ezzel összefüggésben l. még Janurik & Józsa, 2018). Szintén a hallás utáni megkülönböztetéshez kapcsolódó fogalmi fejlettség igényét támasztja alá Janurik és Józsa (2016) tipikusan fejlődő és enyhén értelmi fogyatékos gyermekekkel folytatott vizsgálata. A dallam-megkülönböztetés terén a tipikusan fejlődő és enyhén értelmi fogyatékos gyermekek fejlettsége között 2. osztályban még nincs szignifikáns különbség, a tipikusan fejlődő gyermekek szignifikáns fejlődési előnye csak 3. osztályban mutatható ki. A hangköz-megkülönböztetés terén hasonlóképpen, mindössze egy évvel korábban, 2. osztályban mutatható ki a tipikus fejlődésű gyermekek előnye. A ritmikai mintázatok megkülönböztetéséhez szükséges kognitív fejlettség kezdete 6-7 éves korra tehető. Még nincs 4-5 éves kor között fejlődés a ritmus megkülönböztetése terén, azonban hatéves korra jelentős az előrelépés (Janurik & Józsa, 2013).

Célok, kutatási kérdések

Tudomásunk szerint a zenei énképhez kapcsolódó empirikus vizsgálatot korábban még nem végeztek hazánkban. Ezért kutatásunk célja a tanulók zenei énképének vizsgálata volt. Kutatási kérdéseink: (1) Mi jellemzi a 7. évfolyamos tanulók zenei énképét? (2) Mi jellemzi a zenei énkép dimenzióit? (3) Milyen összefüggések vannak az énkép dimenziói között? (4) Milyen magyarázóerővel bírnak a zenei énkép összetevői az általános zenei énképben?

Háttérváltozók segítségével a következő összefüggéseket vizsgáltuk: (1) Milyen szerepet játszik a zenei énkép alakulásában az otthoni zenei háttér? (2) Van-e szerepe a zenei képességekkel összefüggő énkép alakulásában az éneklés és hangszerjáték során észlelt egyéni fejlődési lehetőségeknek? (3) Milyen mértékben tartják a zenei fejlődésük szempontjából „hasznosnak” az ének-zene órákat a 7. osztályosok? (4) Milyen összefüggések mutathatók ki az iskolán kívüli hangszerstanulás, az anya iskolai végzettsége, az iskola iránti attitűd és a zenei énkép között? (5) Milyen szerepet játszik a zenei énkép formálódásában a zenei képességek fejlettsége, a tanulók zenei képességekről alkotott vélekedései, a családi zenei háttér és a hangszerstanulás? (6) Milyen nemek közötti különbségek mutathatók ki ezekben a változóknak?

A vizsgálat módszere

Minta

A vizsgálatot 145 7. évfolyamos tanuló (71 fiú és 74 lány) bevonásával folytattuk egy dél-magyarországi nagyváros négy iskolájában. Az anya iskolai végzettsége szerint három részmintát különítettünk el: alapfokú (8 fő), középfokú (59 fő) és felsőfokú (77 fő) végzettségű részmintákat. A kutatásban összesen hét osztály tanulói vettek részt. Mintaválasztásunkat egyrészt az indokolta, hogy a pedagógusok gyakorlati tapasztalatai alapján a 7. évfolyamosok korosztálya az ének-zene oktatása szempontjából talán a legnagyobb kihívást jelentő korosztály. A kamaszkor kezdete egyrészt a biológiai változások és a pszichológiai fejlődés fontos periódusa, melynek során a serdülők életszemlélete és viselkedése is változik. Az ének-zene oktatás szempontjából ekkor problémás lehet például a fiúknál jelentkező mutálás is és az ezzel összefüggő nehézségek köre. A 7. évfolyamosok ének-zene órák iránti motiválatlanságát, az éneklés és más zenei tevékenységek iránti közömbösségét több hazai attitűdvizsgálat szintén kimutatta (pl. Janurik, 2009; Janurik & Józsa, 2018).

Mérőeszközök

Zenei énkép

A zenei énkép vizsgálatára Spychiger Adjusted Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI_youth) mérőeszközt használtuk (a kérdőív leírását l. Fiedler & Spychiger, 2017 p. 169). A mérőeszköz 28 állítást tartalmaz, melyek a zenei énkép hat dimenzióját mérik négyfokú Likert-skálán: (1) *Hangulat és életvezetés* (6 tétel), (2) *Közösség* (4 tétel), (3) *Zenei képességek* (5 tétel), (4) *Mozgás és tánc* (4 tétel), (5) *Zenei eszménykép* (5 tétel), (6) *Adaptív zenei én* (4 tétel). A kérdőív felépítését és tételeit, valamint a reliabilitásmutatókat az 1. táblázat mutatja.

Az eredeti MUSCI_youth kérdőív zenei képességekre vonatkozó dimenziója öt tételből áll, a zeneiképesség-területek közül csak az éneklés fejlettségének megítélésével összefüggő tételeket tartalmaz. Annak érdekében, hogy további zenei képességek is vizsgálhatók legyenek, egy-egy állítást fogalmazzunk meg a ritmikai készségek fejlettségére, illetve a zenei észlelésre vonatkozóan is. A közgondolkodásban a zenei hangok észlelésével összefüggésben általánosan a „zenei hallás” fogalma elterjedt, ezért az észleléssel összefüggésben ezt a kifejezést használtuk. A ritmikai képességekre vonatkozóan a közhasználatban a leginkább elterjedt „ritmusérzék” kifejezéssel éltünk. A zenei képességek dimenzióhoz általunk hozzátett két tétel a következő: „Jó a ritmusérzésem”; „Jó a zenei hallásom”.

A kérdőív tételeire adandó válaszok és a hozzájuk kapcsolt értékek a következők: (1) hamis, (2) többnyire hamis, (3) többnyire igaz, (4) igaz. Annak érdekében, hogy a negatív állításokra adott válaszok a pozitív állításokkal azonos módon kezelhetők legyenek, a negatív állítások értékeit átkódoltuk (1→4; 2→3; 3→2; 4→1).

1. táblázat. A Zenei énkép (MUSCI_youth) kérdőív dimenziói, tételai, valamint megbízhatósági mutatói

<i>Dimenzió, tétel</i>	<i>Cronbach-α</i>
<i>Hangulat és életvezetés (Mood Management)</i>	0,76
1. A zene megkönnyíti számomra a napi rutinfeladatok elvégzését.	
2. A zene hozzájárul a hangulatom javításához.	
3. Amikor zenét hallgatok, elmúlik a szomorúságom.	
4. A zene segít abban, hogy lecsillapítsam az indulataimat.	
5. A zene segít abban, hogy pihenjek, ellazuljak.	
6. A zene segít abban, hogy megküzdjek a stresszel.	
<i>Közösség (Community)</i>	0,73
7. Az a legélvezetesebb számomra, ha egy vidáman zenélő, éneklő társaságban vagyok.	
8. Könnyebben beilleszkedem egy társaságba a zene segítségével.	
9. Szükségem van arra, hogy részt vegyek zenei eseményeken azért, hogy emberekkel találkozzam.	
10. A zene egy közösséghez való tartozás lehetőségét nyújtja számomra, sokkal inkább, mint bármi más.	
<i>Zenei képességek (Musical Ability)</i>	0,84
11. Jól tudok énekelni.	
12. Jó a ritmusérzésem.*	
13. Jó a zenei hallásom.*	
14. A zenei képességeim átlag felettiek.	
15. Tudok segíteni másoknak a zenetanulásban.	
16. Nincsenek jó zenei képességeim. (R)	
17. Hangszeren játszani túlságosan nehéz nekem. (R)	
<i>Mozgás és tánc (Movement & Dance)</i>	0,73
18. Szenvedélyesen szeretek táncolni.	
19. A tánc kielégíti a fizikai mozgás iránti szükségleteimet.	
20. Ha lehet, elkerülöm a táncolást, mert nem táncolok jól. (R)	
21. Könnyen mozogok a zene ritmusára.	
<i>Zenei eszménykép (Ideal Musical Self)</i>	0,82
22. Szeretném, ha jobb lennék a zenében.	
23. Szeretném sokkal jobban megérteni a zenét.	
24. Sajnálom, hogy nem vagyok zeneileg kreatívabb, nem tudok új, érdekes dallamokat, ritmusokat, zenéket kitalálni.	
25. Szeretnék többet tudni a különböző zenei stílusok jellemzőiről.	
26. Szeretnék többet tudni arról, hogy technikailag hogyan valósul meg a zenélés.	
<i>Adaptív zenei én (Adaptive Musical Self)</i>	0,79
27. A zene által kiváltott fizikai reakcióim mások, mint korábban voltak.	
28. Több felemelő élményben van részem a zene által, mint korábban.	
29. A zene által kiváltott érzelmi reakcióim mások, mint korábban voltak.	
30. A korábbi évekhez képest megváltozott, ahogyan most megértem a zenét.	
<i>Zenei énkép összevont mutató</i>	0,91

Megjegyzés: * = általunk létrehozott állítás, (R) = negatív megfogalmazású tétel.

Zenei képességesztek

A zenei képességek két összetevőjét mértük, a zenei észlelést és a zenei reprodukciót. A *zenei észlelés* fejlettségének vizsgálatára Gévainé Janurik (2010) mérőeszközének továbbfejlesztett, táblagépre adaptált változatát alkalmaztuk. A mérőeszköz tartalmi leírása Surján és Janurik (2018) tanulmányában olvasható. A teszt hangfelvételen rögzített hallás utáni megkülönböztetés feladatokat tartalmaz (51 item). A feladatok megoldása az akkordanalízis és a hangmagasság-megkülönböztetés II. feladatok kivételével két egymást követő zenei hangmintázat azonosságának és különbözőségének felismerését igényli. A feladatok típusai szerint (1) dallammegkülönböztetés: két egymás után elhangzó rövid dallam énekhangon (8 item); (2) akkordanalízis: zongorán elhangzó (ké vagy három hangból álló) akkord, azt kell eldönteni, hány hang szól (8 item); (3) ritmusmegkülönböztetés: két egymást követő ritmusképlet kisdobon (8 item); (4) hangmagasság-megkülönböztetés I.: két egymás után megszólaló hang zongorán (7 item); (5) tempómegkülönböztetés: zongorán elhangzó rövid, egyszerű zenei részletek (6 item); (6) hangmagasság-megkülönböztetés II.: két egymás után, zongorán elhangzó hang azonosságát, különbözőségük esetén a változás irányát kell eldönteni (7 item); (7) akkordmegkülönböztetés: két egymást követő, zongorán megszólaló hármashangzat (7 item). Az összehasonlítható itempárokon belül az egyes itemek 2,5 mp szünettel követik egymást.

A *zenei reprodukció* teszt saját fejlesztésű, a gyakorlatban jól bevált, korábban még nem publikált mérőeszköz. Hallás utáni éneklés és ritmustapsolás feladatokat tartalmaz (28 item): (1) ritmustapsolás (14 item), (2) hangközéneklés (7 item), (3) dallaméneklés (7 item). Az éneklés és ritmusreprodukció feladatok hangfájljainak kiértékelését felsőfokú zenei diplomával rendelkező külső, a kutatásban nem részt vevő értékelő végezte el. Megadott szempontok alapján három fokozattal (0, 1, 2 ponttal) értékelt. A ritmustapsolás értékelésében a következő szempontokat adtuk meg: pontos és az eredeti tempóval is megegyező ritmusreprodukció = 2 pont; tempótól való eltérés, de pontos ritmus, és/vagy a ritmusok kissé pontatlan, de még a ritmus felismerését nem akadályozó reprodukciója = 1 pont; a ritmusok pontatlan, felismerhetetlen reprodukciója = 0 pont. A hangközéneklés pontozásának szempontjai a következők voltak: a hangköz azonos hangmagassággal való és pontos visszaéneklése = 2 pont; a hangköz eredetitől eltérő hangfekvésben való, azonban pontos visszaadása, és/vagy a hangköz felismerhetőségét nem érintő, de kissé bizonytalan intonációval való visszaadása = 1 pont; bizonytalan intonáció = 0 pont. A dallaméneklés értékelésének szempontjai: azonos hangfekvésben, tiszta intonációval való visszaéneklés = 2 pont; az eredetitől eltérő hangmagasságon elkezdett, azonban tiszta intonációval megvalósuló, vagy még felismerhető dallamkontúrral, de kissé bizonytalanul visszaénekelte dallam = 1 pont; bizonytalan intonáció = 0 pont.

Az elemzések során a zenei észlelés és reprodukció összevont fejlettségi mutatóját tekintettük zenei képességnek (75 item, Cronbach- α =0,92). Emellett három szubtesztet különítettünk el: (1) zenei észlelés (51 item, Cronbach- α =0,80), (2) ritmustapsolás (14 item, Cronbach- α =0,79), és (3) éneklés (14 item, Cronbach- α =0,94). A tesztekben nyújtott eredményeket egy 0–100 tartományba, azaz az elérhető maximális pontszám százalékban megadott értékekre transzformáltuk.

Háttérkérdőív

A háttérváltozók szerepének vizsgálatára kérdőívet alkalmaztunk, amit a tanulók töltöttek ki. A következő területeket vizsgáltuk:

- (1) A családi zenei háttér összevont mutatóját hat kérdés alapján alakítottuk ki: Van otthon hangszerek? Van zenész a családotban? Szokott anyukád énekelni? Szokott apukád énekelni? Anyukád játszik valamilyen hangszeren? Apukád játszik valamilyen hangszeren? A válaszokból összevont változót képeztünk (6 tétel, Cronbach- $\alpha=0,69$).
- (2) Az iskolán kívüli hangszer tanulással összefüggésben két kérdésre válaszoltak a tanulók: Tanulsz, vagy tanultál-e iskolán kívül valamilyen hangszeren játszani? Hány évig tanultál hangszerjátékot?
- (3) A tanulók iskolához való attitűdjére egy kérdés vonatkozott: „Szeretsz iskolába járni?” Lehetséges válaszok: 1=nem szeretek, 2=többnyire nem szeretek, 3=többnyire szeretek, 4=igen, szeretek.
- (4) Egy-egy tétel vonatkozott arra, hogyan vélekednek a tanulók az ének-zene óráknak a zenei fejlődésükben betöltött szerepéről, illetve arra, hogy milyen mértékben bíznak a saját fejlődési lehetőségeikben. „Az ének-zene órák hasznosak számomra, mert hozzásegítenek ahhoz, hogy fejlődjek a zenei képességeim.”; „Kitartó munkával sikeres lehetek a zenélésben, az éneklésben vagy a hangszerjátékban.” A lehetséges válaszok a következők: 1=hamis, 2=többnyire hamis, 3=többnyire igaz, 4=igaz.

Adatfelvétel

A Zenei énkép kérdőívet tanórán töltötték ki a tanulók, ami 20 percet vett igénybe. A háttérkérdőív adatfelvételére ugyanezen a tanórán került sor. A zenei észlelés fejlettségét táblagépekkel vizsgáltuk. A tanulók fejhallgatók segítségével oldották meg a feladatokat, és a hozzájuk kapcsolódó instrukciókat hangfájlok formájában hallgatták meg. Erre többször is lehetőségük volt, azonban a teszt egyes feladatainak megoldását követően visszalépésre már nem volt módjuk. A hangfájlokat minden tanuló azonos minőségben hallgatta meg. A reprodukció vizsgálata egyéni tesztfelvétellel, csendes helyen, külön tanteremben folyt. A tanulók a hangfájlok formájában előzetesen rögzített éneklést és ritmuskopogást egyénileg hallgatták meg, ezek reprodukcióját a vizsgálat vezetője rögzítette. Az egyes hangfájlokat csak egyszer hallgathatták meg, a reprodukcióra szintén csak egyszer volt lehetőségük. A zenei észlelés vizsgálata 25 percet, a reprodukció vizsgálata körülbelül 10 percet vett igénybe. A mérésre a szülők beleegyezésével került sor, akiket tájékoztattunk a mérés tartalmáról és céljáról.

Eredmények és értelmezés

A zenei énkép jellemzői

A gyermekek a Zenei énkép kérdőív állításait négyfokú skálán ítélték meg. E skála elméleti közepe, átlagértéke 2,5. Ennek megfelelően a 2,5 alatti átlagokat úgy tekintjük, hogy inkább nem igaz, inkább nem jellemző, míg a 2,5 felettieket úgy, hogy inkább igaz, inkább jellemző. A zenei énkép összevont mutatójának és a hat dimenziójának az átlag- és szórásértékeit a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A zenei énkép dimenzióinak és összevont mutatójának alapstatisztikája

<i>Dimenziók</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Hangulat és életvezetés	1	4,00	2,91	0,73
Közösség	1	3,50	1,94	0,68
Zenei képességek	1	3,86	2,19	0,72
Mozgás és tánc	1	4,00	2,33	0,85
Zenei eszménykép	1	3,60	2,18	0,77
Adaptív zenei én	1	4,00	2,26	0,83
<i>Zenei énkép</i>	<i>1,15</i>	<i>3,57</i>	<i>2,30</i>	<i>0,55</i>

A 2,5-es küszöbérték felett csak egyetlen dimenzió átlagértéke van, ez a hangulat és életvezetés (2. táblázat), ami értelmezhető úgy, hogy a zenei énkép dimenziói közül az egyetlen, a zene és a zenei tevékenységek hangulatra és életvezetésre gyakorolt hatása, amit a tanulók pozitívan értékelnek, átlagértéke a „többnyire igaz” kategóriához áll közel ($M=2,91$; $SD=0,73$). A zene tehát hozzájárul a hangulatuk javításához, a zenehallgatás kísérője a mindennapok rutinfeladatainak, a pihenésnek, segít a stresszkezelésben. Fiedler és Spychiger (2017) német középiskolásokkal folytatott vizsgálatában a magyar 7. osztályosokhoz hasonlóan szintén a hangulat és életvezetés dimenzió esetében mutatta ki a legmagasabb átlageredményt ($M=3,08$). Tehát mind a német középiskolások, mind a magyar 7. osztályos tanulók mindennapjaihoz többnyire pozitív módon kapcsolódik a zene, életvezetésükre, hangulatukra egyaránt pozitív hatást gyakorol. Emellett a magyar diákok általában szignifikánsan alacsonyabb, mint a német középiskolásoké ($t=2,48$, $p<0,05$).

Az énkép további öt dimenziója a „többnyire hamis” válaszlehetőségnek feleltethető meg, az eloszlási mintázataik között azonban szignifikáns a különbség ($\chi^2=33,30$, $p<0,001$). Ezek között a legmagasabb átlagértéket a mozgás és tánc dimenzió esetében kaptuk, de még ez az érték is azt fejezi ki, hogy a 7. osztályos tanulók nincsenek jó véleményekkel a táncolási képességeikről, nem szeretnek táncolni, ha lehet, inkább elkerülik. A dimenziók közül a legalacsonyabb átlagot a közösség esetében kaptuk. Eszerint a közösségek életében, a szociális kapcsolatokban nem tölt be fontos szerepet a zene, nem segíti a társaságba való beilleszkedést, a 7. osztályosok életében nincs meghatározó szerepe a

közösségi zenélésnek, éneklésnek, közös zenei élményeknek, eseményeknek. A saját zenei képességeikről összességében szintén negatív a megítélésük. A zenei eszménykép dimenziójára kapott átlagérték azt jelzi, hogy a zene nem fontos számukra, a zenélés terén a fejlődést, vagy a zene megismerését, megértését, a zenéről való tudást többségük nem tartja fontosnak. Az adaptív zenei énkép dimenzióban kapott átlagérték alapján a zenéhez való viszonyulásukat, zenei lehetőségeiket változatlanak érzik, a zenére adott érzelmi reakcióik, vagy a zenének a megértés felől való megközelítése a korábbi évekhez képest változatlanak ítélik.

A zenei énkép összevont mutatója ($M=2,30$; $SD=0,55$) szintén a 2,5-ös küszöbérték alatti, a 7. osztályos tanulók többségének negatív zenei énképére utal. Fiedler és Spychiger (2017) középiskolás tanulókkal végzett vizsgálatában ezeknek a dimenzióknak az átlagai szintén nem érik el a „többnyire igaz” válasznak megfeleltethető értéket, azonban 2,25 és 2,70 közöttiek. A német kutatásban kapott átlagok magasabbak, mint a mi vizsgálatunk átlagértékei. Számottevő különbség emellett, hogy vizsgálatukban a zenei képességekhez kapcsolódó dimenzió átlagértéke a második legmagasabb ($M=2,70$), ezzel szemben a 7.-es mintánkon ez a dimenzió a második legalacsonyabb. A magyar diákok zenei képességeiről alkotott véleménye tehát inkább negatív, míg a német középiskolások átlageredménye statisztikailag már inkább pozitív vélekedésként értelmezhető, mert 2,5 feletti érték. A mozgás és tánc dimenzióban a két kutatásban kapott átlagértékek hasonlóak (magyar: $M=2,33$; német: $M=2,42$; $t=1,13$ $p=0,26$). Azonban míg kutatásunkban a mozgás és tánc dimenzióra kapott érték a második legmagasabb, addig a német középiskolások vizsgálatában ez a második legalacsonyabb mutató. A két kutatás eredményei közötti különbségek a vizsgált korosztályok közötti különbségekből is adódhatnak. Az eltérő zeneoktatás, zenei tapasztalatok, az eltérő zenei és kulturális hagyományok szintén hozzájárulhatnak a zenei énkép dimenziói esetében kimutatott magyar–német különbségekhez.

A zenei énkép dimenziói összefüggnek egymással. Minden dimenzió korrelációja szignifikáns minden más dimenzióval, a korrelációs együtthatók 0,29 és 0,83 közöttiek, az értékeket a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. A zenei énkép és dimenzióinak korrelációi

<i>Énkép dimenziók</i>	<i>Hangulat és életvezetés</i>	<i>Közösség</i>	<i>Zenei képesség</i>	<i>Mozgás és tánc</i>	<i>Zenei eszménykép</i>	<i>Adaptív zenei énkép</i>
Hangulat és életvezetés	–					
Közösség	0,58	–				
Zenei képességek	0,35	0,42	–			
Mozgás és tánc	0,29	0,42	0,40	–		
Zenei eszménykép	0,43	0,66	0,33	0,34	–	
Adaptív zenei énkép	0,62	0,62	0,30	0,29	0,57	–
<i>Zenei énkép</i>	<i>0,74</i>	<i>0,83</i>	<i>0,63</i>	<i>0,64</i>	<i>0,76</i>	<i>0,78</i>

Megjegyzés: A korrelációs együtthatók $p < 0,001$ szinten szignifikánsak.

A zenének a tanulók hangulatára és életvezetésére gyakorolt hatása közepes korrelációt mutat az adaptív zenei énnel és a közösséggel, a zenei eszményképpel való összefüggése pedig gyenge-közepes (3. táblázat). A közösség dimenzió kapcsolata három dimenzióval is közepes erősségű, a hangulat és életvezetés mellett a zenei eszményképpel, valamint az adaptív zenei énnel. A zenei képességekkel, a mozgás és tánc dimenzióval való összefüggése gyenge-közepes. A zenei képességekhez kapcsolódó énkép gyenge közepes összefüggést mutat a hangulat és életvezetés, a közösség, valamint a mozgás és tánc dimenziókkal, a zenei eszményképpel és az adaptív zenei énnel való összefüggése szintén gyenge-közepes erősségű. A mozgás és tánc korrelációja a közösség, valamint a zenei képességek dimenzióival gyenge közepes. A zenei eszménykép a legerősebb, közepes erősségű összefüggést a közösség, valamint az adaptív zenei én dimenziókkal mutatja, a hangulat és életvezetés dimenzióval való összefüggése gyenge közepes erősségű. Az adaptív zenei én összefüggése három dimenzióval is közepes erősségű, ezek a hangulat és életvezetés, a közösség és a zenei eszménykép. A zenei énkép összevont mutatója, valamint az egyes dimenziók között erős és közepes korrelációkat kaptunk.

A zenei énkép egyes dimenzióinak magyarázóerejét lineárisregresszió-moddellel vizsgáltuk a teljes zenei énképre (4. táblázat). A modellben függő változóként a zenei énkép, független változóként a zenei énkép dimenziói szerepelnek.

4. táblázat. A zenei énkép dimenzióinak a magyarázóereje a zenei énkép összevont mutatójában (lineáris regresszió)

Dimenziók	β	t	p	$r\beta$ %
Hangulat és életvezetés	0,20	26,68	< 0,001	15
Közösség	0,21	24,43	< 0,001	18
Zenei képesség	0,22	33,63	< 0,001	13
Mozgás és tánc	0,25	38,97	< 0,001	16
Zenei eszménykép	0,24	30,96	< 0,001	18
Adaptív zenei én	0,25	31,46	< 0,001	20
Megmagyarázott variancia (R^2)				100

Valamennyi zenei énkép dimenzió jelentős magyarázóerővel bír (13–19%) a regressziós modellben ($F=5387,18$, $p<0,001$). A zenei énkép varianciájának egyéni eltéréseit legnagyobb mértékben az adaptív zenei én magyarázza ($r\beta=0,20$, $\beta=31,46$, $t(6, 138)=31,46$, $p<0,001$). A zenei énkép általános formálódásában tehát a legfontosabb szerepet a fejlődés érzékelése, a zenéhez való viszonyulásnak, a zene által kiváltott fizikai és érzelmi reakcióknak, a zeneértésnek a pozitív változása tölti be. Szintén jelentős, 18-18%-os ($r\beta=0,18$) magyarázóerőt képviselnek a zenei eszménykép ($\beta=0,24$, $t(6, 138)=6,68$, $p<0,001$) és a közösség ($\beta=0,21$, $t(6, 138)=24,43$, $p<0,001$) dimenziók. Ez arra utal, hogy a zenei énkép alakulásában szintén jelentős szerepe van annak, hogy meny-

nyire fontos az egyén számára a zene, fontosnak tartja-e a fejlődést vagy a zene megismerését, megértését, a zenéről való tudást, amely a zenei eszménykép dimenziójában fejeződik ki. Ugyanakkor hasonló jelentőséggel bírnak a zene, a zenélés szociális vonatkozásai is, mivel a zenével való találkozás, maga a zenélés számtalan formája a közösséghez kapcsolódik. Nagyon gyakran közösségekben hallgatják, művelik, ily módon közös élmények forrása, közösségek identitásának meghatározója lehet. Eredményeink azt mutatják, hogy ez hozzájárul a fiatalok zenei énképének formálódásához.

Spychiger (2017) szerint a zenei énkép két dimenziója, a mozgás és tánc, valamint a hangulat és életvezetés az énkép egymáshoz közelítő „érzelmi” és „fizikai” dimenzióinak tekinthetők. A hangulat és életvezetés dimenzióban a zenének az érzelmeken keresztül az életminőségre gyakorolt hatásai fejeződnek ki, amelyek a hangulat javítására, a zenehallgatásban lelt öröme, a pihenésre vagy a stresszkezelés segítésére vonatkoznak. Ugyanakkor a mozgás és tánc dimenzió természetes módon hordozza magában az érzelmi tartalmakat, mivel a zene által keltett érzelmek mozgásban, táncban való megnyilvánulása a legtöbb ember számára természetes. Eredményeink alapján e két dimenzió hasonló magyarázóerővel bír a zenei énkép alakulásában. A mozgás és tánc dimenzió 16%-ban ($r\beta=0,16$) magyarázza a zenei énkép összevont mutatójának egyéni eltéréseit, míg a hangulat és életvezetés dimenzió 15% magyarázóerővel bír ($r\beta=0,15$, $\beta=0,20$, $t(6, 138)=26,68$, $p<0,001$). A legkisebb mértékben a zenei képességek fejlettségének megítélése magyarázza a zenei énkép varianciáinak egyéni eltéréseit ($r\beta=0,13$, $\beta=0,22$, $t(6, 138)=33,63$, $p<0,001$).

Spychiger (2017) a népesség teljes életkori spektrumát reprezentáló kutatásában a Musical Self-Concept Inquiry-t, a MUSCI_youth kérdőív korábbi, jelentősen több állítást tartalmazó változatát alkalmazta, és az egyes dimenziók magyarázóereje jelentősen eltért az általunk végzett vizsgálat regresszióelemzésének eredményeitől. Ebben a kutatásban a legfontosabb faktort a zenei képességekkel összefüggő énképdimenzió alkotta, ugyanakkor a közösség dimenzió magyarázóereje mindössze 5% volt.

A regresszió eredményeinek bemutatása során elsősorban a magyarázóerők eltéréseire hívtuk fel a figyelmet. Összefoglalóan azonban azt állapíthatjuk meg, hogy mind a hat dimenziónak jelentős és közel hasonló nagyságú a hozzájárulása a zenei énkép összevont mutatójához.

A zenei képességre vonatkozó énkép és a zenei képességek fejlettsége

Ebben a részben a zenei képességekhez kapcsolódóan két területet mutatunk be. Egyrészt a zenei képességekre vonatkozó énképet, amit a kérdőív ide kapcsolódó dimenziója alapján vizsgáltunk. Másrészt teszttel mértük ezeknek a képességeknek a fejlettségét. Tehát az énkép és a képesség fejlettsége között keresünk kapcsolatot. Első lépésként a kapcsolódó alapstatisztikai mutatókat ismertetjük (5. táblázat).

A zenei képességnek három összetevőjét mértük (5. táblázat). A zenei észlelés átlagos fejlettsége viszonylag magas, a tanulók átlagosan a feladatok 75%-ában adtak helyes választ ($M=75,31$, $SD=11,96$). A zenei reprodukció teszt feladataiban a ritmusok visszatapsolásának fejlettsége az énekléssel összehasonlítva magasabb, az éneklés feladatainak átlagosan mindössze 30%-át teljesítették a 7. osztályosok. Az éneklés esetében a szórások a

tanulók fejlettsége közötti, a ritmustapsolással összehasonlítva nagyobb egyéni eltérésekre utalnak.

5. táblázat. A zenei képességek teszttel mért fejlettségének, valamint a MUSCI_youth kérdőív zenei képességekkel összefüggő énkép dimenziójának alapstatisztikai mutatói

Zenei képességek, tételek, dimenzió	Minimum	Maximum	M	SD
Zenei észlelés	1	100	75,31	11,96
Ritmustapsolás	1	100	59,38	19,15
Éneklés	1	100	27,93	31,27
Zenei képességek teszt – összevont fejlettségi mutató	1	100	56,30	14,09
Jól tudok énekelni.	1	4	1,87	1,06
Jó a ritmusérzékem.	1	4	2,63	1,06
Jó a zenei hallásom.	1	4	2,58	0,94
Zenei képességeim átlag felettiék.	1	4	1,73	0,86
Tudok segíteni másoknak a zenetanulásban.	1	4	1,74	0,87
Nincsenek jó zenei képességeim. (R)	1	4	2,66	1,09
Hangszeren játszani túlságosan nehéz nekem. (R)	1	4	2,12	1,09
Zenei képességekre vonatkozó énkép dimenzió	1	3,86	2,19	0,72

Megjegyzés: R=negatív kérdőívtétel

A zenei képességre vonatkozó énkép kérdőív tételeinél 1,73–2,63 közötti átlagértékeket kaptunk. A legnegatívabban éneklési képességeikről vélekednek a tanulók, a „Jól tudok énekelni” állításra kapott átlagérték a „többnyire hamis” válaszlehetőségnek feleltethető meg. Zenei képességeikben szintén bizonytalanok, nem érzik kompetensnek magukat abban, hogy másoknak is segítsenek. A ritmikai képességek („ritmusérzék”) és a zenei észlelés („zenei hallás”) önmegítélésére vonatkozó átlagértékek, valamint a zenei képességek (általános) fejlettségét kifejező átlagérték szintén elmarad a „többnyire igaz” válaszlehetőségnek megfelelő értéktől. A zenei észlelés, valamint a ritmikai képességek és az éneklés fejlettségére vonatkozó tételek alapján az éneklési képesség (M=1,87, SD=1,06), valamint a ritmikai képességek fejlettségének önmegítélése (M=2,63, SD=1,06) között szignifikáns a különbség ($t=-7,56$, $p<0,001$), csakúgy, mint az éneklés fejlettsége és a zenei észlelés „zenei hallás” (M=2,58, SD=0,94) megítélésének átlagértéke között ($t=-7,92$, $p<0,001$). A zenei énkép zenei képességekkel összefüggő énkép dimenziójának összevont mutatója a 7. osztályos tanulók inkább negatív megítélésére utal (M=2,19, SD=0,72).

A továbbiakban azt vizsgáljuk, milyen összefüggés van a zenei képességek fejlettsége és a zenei képességekre vonatkozó énkép között. Ehhez a MUSCI_youth kérdőív zenei képességekkel összefüggő énkép dimenziójának a zenei észlelésre, az éneklésre, valamint

a ritmikai képességek fejlettségére vonatkozó tételeit vettük figyelembe. Mindhárom esetben az adott képesség és a közvetlenül hozzá kapcsolódó énképállítás közötti kapcsolatot elemezzük. A 6. táblázatban az énképhez kapcsolódó állításokra adott válaszok szerint bontottuk részekre a mintát. Az így létrehozott részmintáknak varianciaanalízissel hasonlítottuk össze a képességfejlettségét. Ennek megfelelően a 6. táblázat három sorában más-más képesség mutatói szerepelnek. Így például a zenei hallás fejlettségét hasonlítottuk össze a zenei halláshoz kapcsolódó énképre adott válasz alapján elkülönített négy rész-minta esetében (6. táblázat 1. sora), és rendre a másik két esetben is.

6. táblázat. A zenei hallás, az éneklés és a ritmusérzék fejlettségének átlag- és szórásértékei az énképhez kapcsolódó válaszok szerinti bontásban

A zenei képességekhez kapcsolódó állítás	Hamis			Többnyire hamis			Többnyire igaz			Igaz		
	%	M	SD	%	M	SD	%	M	SD	%	M	SD
Jó a zenei hallásom.	15	69,61	10,21	28	74,65	11,34	40	75,15	12,32	17	82,03	11,04
Jól tudok énekelni.	52	15,09	17,66	21	21,42	24,65	17	42,56	35,40	11	78,35	28,15
Jó a ritmusérzékem.	21	49,29	20,88	19	54,85	21,93	37	63,54	16,84	23	65,55	14,15

A zenei hallásával kapcsolatban a tanulók 43%-ának van negatív, többnyire negatív énképe (6. táblázat). Azonban többségük önértékelése nem reális, mert nincs összhangban a teszttel mért tudásukkal. Az ANOVA Tukey's b utóelemzése alapján a zenei észlelés fejlettségére kapott átlagértékek között a részminták szerint szignifikáns különbség csak az „igaz” válaszokat adók esetében mutatható ki, azonban a „hamis”, „többnyire hamis”, valamint a „többnyire igaz” válaszokat adó tanulók zenei észlelésének fejlettsége között nincs szignifikáns különbség. A zenei hallásukról negatívan, vagy inkább negatívan vélekedő tanulók zenei észlelés átlageredményei magasak, ami azt jelzi, hogy nem értékelik reálisan a zenei észleléshez kapcsolódó képességeiket, nincsenek tudatában képességeik valódi fejlettségének.

A tanulók ritmikai képességekhez kapcsolódó énképe alig függ össze a ritmikai képességükkel. A ritmikai képesség teszttel mért fejlettsége az énkép állításnál a „többnyire hamis”, a „többnyire igaz” és az „igaz” válaszokat adók körében nem tér el szignifikánsan. Az éneklés megítélése ennél reálisabb. A negatív önmegítélésű tanulók – a „hamis” és „többnyire hamis” válaszokat adók – fejlettségi mutatói között nincs szignifikáns különbség, azonban a „többnyire hamis”, a „többnyire igaz”, valamint az „igaz” válaszok szerint elkülönített tanulók éneklési fejlettsége szignifikánsan különbözik. A saját éneklés fejlettségéről a tanulók jelentős része, 73%-a negatív véleményt alkot. A fejlettségi mutatók alapján ez a vélemény inkább tükrözi a valóságot, mivel az ezekben a kategóriákban kapott átlagértékek szintén alacsonyak. A „többnyire hamis” válaszlehetőséget választók átlaga

a képességeteszen átlagosan mindössze 21,4%, a „hamis” válaszlehetőséget jelölők átlagos éneklési fejlettsége csak 15,1% (6. táblázat).

A korrelációs számítások (7. táblázat) szintén megerősítik, hogy a zenei képességek közül az éneklés fejlettségének önmegítélése a legrealisabb; az éneklés fejlettsége és az éneklés fejlettségének énképe között közepes erősségű az összefüggés ($r=0,62$, $p<0,001$). A ritmikai képességek önmegítélése és teszttel mért fejlettsége közötti korreláció 0,32 ($p<0,001$). A zenei észlelés fejlettsége, valamint a tanulók „zenei hallásról” (zenei észlelésről) alkotott önmegítélése között ugyancsak gyenge szignifikáns összefüggés mutatható ki ($r=0,27$, $p=0,001$). A MUSCI_youth kérdőív zenei képességek dimenziója és a zenei képességek összevont fejlettségi mutatója közötti összefüggés közepes erősségű ($r=0,54$, $p<0,001$).

A MUSCI_youth kérdőív zenei képesség dimenziójának a zenei észlelésre, az éneklésre és a ritmustapsolásra vonatkozó állításai és a zenei képességek fejlettségéről alkotott énkép – a MUSCI_youth kérdőív zenei képességek dimenziója – közötti korrelációkat a 7. táblázat mutatja. A zenei képességek dimenzió összefüggése erős a zenei észlelés, az éneklés és a ritmikai énképpel. Ugyanakkor az egyes zenei képességek énképe között nincs szoros kapcsolat, ami azt támasztja alá, hogy az egyes zenei képességekhez kapcsolódó énkép némileg különálló. A zenei észlelés énképe (zenei hallás) és a ritmikai képességekhez kapcsolódó énkép közötti korreláció közepes erősségű, az észlelés az éneklés énkép kapcsolata pedig gyenge-közepes. A ritmikai énkép és az éneklés énkép közötti összefüggés szintén gyenge-közepes.

7. táblázat. A MUSCI_youth zeneiképességek-dimenziója, a zenei hallásról, az éneklésről, a ritmusérzékről alkotott vélemény és a zenei képességek fejlettségi mutatójának összefüggései

Dimenziók	Zenei képességek énkép	Zenei képességek fejlettsége	Éneklés énkép	Ritmus-érzék énkép	Zenei hallás énkép	Zenei észlelés	Ritmus tapsolás	Éneklés
Zenei képességek énkép	–							
Zenei képességek teszt	0,54	–						
Éneklés énkép	0,73	0,49	–					
Ritmusérzék énkép	0,67	0,40	0,35	–				
Zenei hallás énkép	0,75	0,37	0,42	0,60	–			
Zenei észlelés	0,36	0,85	0,27	0,25	0,27	–		
Ritmus	0,31	0,71	0,18	0,32	0,31	0,57	–	
Éneklés	0,57	0,83	0,62	0,37	0,32	0,52	0,32	–

Megjegyzés: Minden korrelációs együttható szignifikáns. $r<0,18$ $p<0,05$; $r<0,27$ $p<0,01$; $r>0,27$ $p<0,001$

A következőkben azt vizsgáljuk meg, milyen mértékben magyarázzák a MUSCI_youth kérdőív zenei képességek dimenziójának tételei közül a zenei észlelés, az éneklés és a ritmustapsolás énképe a zenei képességek fejlettségéről alkotott énképet, a kérdőív zenei képességek dimenzióját. Lineárisregresszió-modellünk független változói a zenei észlelés, a ritmikai képességek és az éneklés énkép, függő változója a MUSCI_youth

kérdőív zenei képességek dimenziója. A zenei képességek fejlettségének megítélése jelentős mértékben, összességében 82%-ban magyarázza a zenei énkép zenei képesség dimenziója egyéni eltéréseit. A zenei képességek közül legjelentősebb magyarázóerővel az éneklés fejlettségének énképe bír ($r\beta=0,34$, $\beta=0,47$, $t(3, 141)=12,01$, $p<0,001$). A zenei észlelés fejlettsége önmegítélésének magyarázóereje szintén jelentős, 30 százalékos ($r\beta=0,30$, $\beta=0,39$, $t(3, 141)=8,51$, $p<0,001$), a ritmikai képességek fejlettsége önmegítélésének magyarázóereje 18%, szintén szignifikáns, azonban az énekléssel és a zenei észleléssel összehasonlítva kevésbé jelentős ($r\beta=0,18$, $\beta=0,27$, $t(3, 141)=6,13$, $p<0,001$).

Az előző részben bemutatott elemzéseink alapján a 7. osztályosok egy része a valóságosnál negatívabb képet alkot zenei képességeinek fejlettségéről. A zenei képességekhez kapcsolódó énkép a zenei képességek fejlettségével közepes erősségű összefüggésben áll (7. táblázat). Az iskolai tanulás több területén a tanulmányi eredményesség, valamint ennek megítélése közötti gyenge kapcsolatot több kutatás szintén alátámasztja, például Józsa (1999) vizsgálatában nem kapott szignifikáns összefüggést a fizikai tudásszintmérő teszt eredményessége és a fizika tanulásával összefüggő énkép között. Eredményeink alapján a zenei képességek fejlettségéről kialakított – a valóságosnál inkább negatívabb – megítélés háttérben elsősorban az éneklés fejletlensége, valamint a „zenei hallás” (zenei észlelés) megítélésének bizonytalansága állhat. A lineárisregresszió-modell alapján a tanulók elsősorban az éneklés fejlettségéről, valamint a „zenei hallásról” (zenei észlelésről) alkotott véleményük alapján ítélik meg a zenei képességeik általános fejlettségét. Azonban 73%-uk éneklése rendkívül alacsony fejlettséget mutat. A tanulók 52%-a az éneklés-feladatoknak mindössze 15%-át, 21%-uk 21 %-át tudta teljesíteni (5. táblázat). Ugyanakkor a zenei képességek közül az éneklés énképe az, amelyik a leginkább a valós fejlettséget tükrözi (7. táblázat). Ez hozzájárulhat a zenei képességek általános fejlettségének negatívabb, a valóságnak kevésbé megfelelő megítéléséhez. A „zenei hallásról” alkotott véleményük esetében kapott gyenge szignifikáns összefüggés a zenei hallás megítélésének az énekléssel összehasonlítva is bizonytalanabb megítélésére utal, ami szintén hozzájárulhat a zenei képességek általánosan negatív megítéléséhez.

Korábbi kutatások eredményeinkkel egybehangzóan szintén megerősítik, hogy az éneklés észlelt fejlettsége fontos szerepet játszik abban, hogyan viszonyulunk a zenéhez és a zenei tevékenységekhez. Azok, akik negatív véleményt alkotnak éneklési képességeikről „nem muzikálisnak” írják le magukat, a zenétől is inkább elzárkóznak, kevésbé vállalkoznak a hangszerjátékra vagy az éneklésre (Whidden, 2010). Ennek ellenére sokan közülük átlagos zenei képességekkel rendelkeznek (Demorest et al., 2017; Mizener, 1993; Sloboda et al., 2005). A magyar tanulók énekléshez fűződő negatív attitűdjét és ehhez kapcsolódóan alacsony zenei önbecsülését Pintér (2020) kutatása szintén megerősíti. Kutatásunk emellett arra is rámutat, hogy a zenei észlelésről alkotott vélemény az énekléshez hasonlóan szintén fontos szerepet játszik a zenei képességekről alkotott érzékelés alakulásában. Ugyanakkor a zenei észlelés fejlettségének megítélése az énekléssel összehasonlítva még bizonytalanabb, a tanulóknak egy jelentős része tévesen ítéli meg „zenei hallását”.

A zenei énképet befolyásoló néhány további tényező

Mintánkban a tanulók 48%-ának van otthon hangszere és 25%-uknak van zenész a szűkebb vagy tágabb családjában. Az anyák 38%-a és az apák 23%-a szokott otthon énekelni. Az anyák 9%-a, az apák 8%-a játszik valamilyen hangszerezen. A tanulók közül 29-en (20%) tanultak iskolán kívül hangszert, közülük kilencen egy évig, hárman két évig, öten három évig, ketten négy évig. Hét tanuló öt, három tanuló hat, egy tanuló hét év időtartamú hangszer tanulásban vett részt. A háttérváltozók szerinti korrelációs számítások eredményeit a 8. táblázat mutatja.

8. táblázat. A háttérváltozók összefüggése a zenei énképpel

Háttérváltozók	Zenei énkép dimenziói						Zenei énkép
	Hangulat és életvezetés	Közösség	Zenei képesség	Mozgás és tánc	Zenei eszménykép	Adaptív zenei én	
Családi zenei háttér	0,34	0,28	0,38	0,14 [#]	0,23	0,27	0,35
Anya iskolai végzettsége	0,07 [#]	0,03 [#]	0,08 [#]	0,07 [#]	0,11 [#]	-0,04 [#]	0,06 [#]
Hangszertanulás	0,14 [#]	0,32	0,40	0,05 [#]	0,20	0,15 [#]	0,28
Az ének-zene órák hasznosak	0,35	0,45	0,37	0,38	0,64	0,44	0,60
Saját fejlődési lehetőségek	0,37	0,44	0,54	0,32	0,54	0,42	0,60
Iskola iránti attitűd	0,34	0,31	0,35	0,29	0,35	0,41	0,47

Megjegyzés: [#] = nem szignifikáns.

A *családi zenei háttér* korrelációja gyenge közepes a zenei énkép hangulat és életvezetés, zenei képesség és adaptív zenei én dimenzióival, valamint a zenei énkép összevont mutatójával (8. táblázat). A szignifikáns korrelációs együtthatók 0,23 és 0,38 közöttiek. Az *ének-zene órák hasznosságának* megítélése közepes erősségű kapcsolatot mutat a zenei eszménykép dimenzióval, valamint a zenei énkép összevont mutatójával. A további énkép dimenziókkal való összefüggése gyenge-közepes. A *saját fejlődési lehetőségek megítélése* szintén szignifikánsan összefügg a zenei énkép valamennyi dimenziójával, közepes és gyenge-közepes korrelációkat kaptunk. A zenei képességek, és a zenei eszménykép dimenziókkal, valamint a zenei énkép összevont mutatójával közepes erősségű összefüggése mutatható ki. Az iskola, iskolai tanulás iránti attitűd szintén szignifikánsan korrelál a zenei énkép valamennyi dimenziójával ($r=0,29-0,47$). Kapcsolata a zenei énkép összevont mutatójával közepes erősségű. Az anya iskolai végzettségének nincs szignifikáns összefüggése a zenei énképpel. A hangszer tanulása és a hangszer tanulással eltöltött évek száma gyenge-közepes korrelációt mutat a zenei képességek dimenzióval, a közösség dimenzióval, valamint az összevont mutatóval való kapcsolata szintén szignifikáns.

Korábbi, zenei énképpel összefüggő vizsgálatok a hangszer tanulás zenei énképre gyakorolt pozitív hatását mutatták ki (Scalas et al., 2016; Vispoel, 2003). Saját eredményeink ezt részben megerősítik. Mintánkban a zenét tanuló gyermekek 60%-a két éven belül abbahagyta a hangszer tanulást, aminek számos oka lehet. Feltételezhető, hogy a zenetanulást abbahagyók egy része alkalmatlannak, sikertelennek érezte magát a hangszer tanulásban, ami a zenei képességekkel összefüggő énképükre is negatív hatással lehet. Ennek feltárása további vizsgálatok tárgyát képezhetné. Véleményünk szerint jelenlegi mintánk kevésbé alkalmas arra, hogy a hangszer tanulás zenei énképre gyakorolt hatásaival összefüggő, a korábbi kutatási eredményekkel ellentétes következtetéseket vonjunk le.

A továbbiakban lineáris regresszió-moddal vizsgáljuk, milyen mértékben magyarázzák a háttérváltozók a zenei énkép egyéni eltéréseinek varianciáját. Független változóként a családi zenei háttér, az ének-zene órák hasznossága, az éneklésben, hangszerjátékban érzékelt egyéni fejlődési lehetőségek, az iskola, iskolai tanulás iránti attitűd, az anya iskolai végzettsége, valamint a hangszer tanulással töltött évek száma szerepeltek, a függő változó a zenei énkép összevont mutatója. A legjelentősebb (20%) magyarázóerővel az ének-zene órák hasznosságáról alkotott vélemény ($r\beta=0,20$, $\beta=0,34$, $t(5, 138)=4,49$, $p<0,001$), valamint a hangszerjátékban, éneklésben való egyéni fejlődési lehetőségek ($r\beta=0,18$, $\beta=0,31$, $t(5, 138)=4,07$, $p<0,001$) bírnak. Az iskola, iskolai tanulás iránti pozitív attitűd további 8% magyarázóerővel bír ($r\beta=0,08$, $\beta=0,17$, $t(5, 138)=2,42$, $p=0,017$), a családi zenei háttér magyarázóereje szintén szignifikáns, 4% ($r\beta=0,04$, $\beta=0,13$, $t(5, 138)=1,99$, $p=0,049$). Az iskolán kívüli hangszer tanulásnak nincs szignifikáns magyarázóereje ($\beta=0,02$, $t(5, 138)=0,29$, $p=0,775$). A független változók összesen 51%-ban magyarázzák meg a zenei énkép egyéni eltéréseit.

Korábbi vizsgálatok alapján a zenei énképet befolyásolhatja, hogy milyen kulturális értéket tulajdonítanak a zenei tevékenységeknek az egyén környezetében (Hargreaves et al., 2007; Isbell, 2014; Wang, 2006). Eredményeink részben megerősítik ezt. A legjelentősebb magyarázóereje annak van, mit gondolnak a zenetanulásról, hasznosnak tartják-e az iskolai ének-zene órákat, értéket tulajdonítanak-e ezeknek. Ehhez kapcsolódóan a családi zenei háttérnek, az otthoni zenei tapasztalatoknak, a szülői mintának ennél jelentősen kisebb, de szignifikáns magyarázóereje van. A szülői nevelés, a példák, példaképek énképre gyakorolt hatását korábbi kutatások szintén igazolták (Zsolnai, Kinyó, & Jámberi, 2012). Eredményeink ugyanakkor arra is felhívják a figyelmet, hogy további jelentős magyarázóerővel bír, hogyan ítélik meg a tanulók egyéni fejlődési lehetőségeiket. Azonban a tétel esetében kapott átlag (2,29) azt jelzi, hogy többnyire nem bíznak abban, hogy kitartó munkával eredményesek lehetnek az éneklésben vagy a hangszerjátékban. Ennek alapján arra következtethetünk, hogy többségük a zenélés sikerességét az adottságok által meghatározottnak tartja, saját képességeit pedig nem tartja megfelelőnek a sikeres hangszer tanuláshoz.

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy regresszióanalízis alapján a zenei énkép egy sokkal általánosabb attitűddel, az iskolához, az iskolai tanuláshoz kapcsolódó attitűddel is erős összefüggést mutat, az iskolai tanulás iránti attitűd 8%-os magyarázóerővel bír a zenei énkép formálódásában. Azon tanulónak tehát, akik általánosságban is pozitívabban viszonyulnak az iskolához, az iskolai tanuláshoz, zenei énképük szintén pozitívabb.

A zenei énképet befolyásoló tényezők

A továbbiakban lineáris, lépésenkénti regressziós modellekkel vizsgáljuk meg, milyen magyarázóereje van a zenei énkép alakulásában a zenei képességek fejlettségének, a családi zenei háttérnek, a hangszertanulásnak, valamint egy-egy zenei készség önmegítélésének (9. táblázat). Modelljeink függő változója a zenei énkép összevont mutatója. Első modellünk független változóként a zenei képességek teszt, a családi zenei háttér és a hangszertanulás szerepeltek. A második lépésben három modellt is elemeztünk (2A, 2B, és 2C). A 2A modellben további független változóként a MUSCI_youth kérdőív zenei képességek dimenziójának tételei közül a ritmikai készségek (ritmusérzék) fejlettségének önmegítélését, a 2B modellben az éneklés fejlettségének önmegítélését, a 2C modellben a zenei észlelés (zenei hallás) fejlettségének önmegítélését vontuk be. A harmadik lépésben a ritmikai készségek, az éneklés és a zenei észlelés fejlettségének önmegítélését együttesen vontuk be.

9. táblázat. A zenei képességek fejlettsége, a családi zenei háttér, a hangszertanulás, valamint a ritmikai készségek, az éneklés és a zenei hallás önmegítélésének magyarázóereje a zenei énkép alakulásában

<i>Regressziós modellek</i>	<i>R²</i>	<i>β</i>	<i>R² change</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Step 1					
Zenei képességek		0,20			
Családi zenei háttér		0,23			
Hangszertanulás	0,18	0,13	0,18	10,66	< 0,001
Step 2A					
Zenei képességek		0,09			
Családi zenei háttér		0,23			
Hangszertanulás		0,13			
Ritmusérzék énkép	0,26	0,29	0,08	12,09	< 0,001
Step 2B					
Zenei képességek		0,08			
Családi zenei háttér		0,22			
Hangszertanulás		0,09			
Éneklés énkép	0,25	0,28	0,07	11,40	< 0,001
Step 2C					
Zenei képességek		0,07			
Családi zenei háttér		0,21			
Hangszertanulás		0,09			
Zenei hallás énkép	0,33	0,41	0,15	17,05	< 0,001
Step 3					
Zenei képességek		-0,00			
Családi zenei háttér		0,20			
Hangszertanulás		0,08			
Ritmusérzék énkép		0,09			
Éneklés énkép		0,17			
Zenei hallás énkép	0,35	0,31	0,17	12,58	< 0,001

Az első modell (9. táblázat) alapján a családi zenei háttér 8%-os magyarázóerővel ($t(3,141)=2,75$, $p=0,007$) bír a zenei énkép alakulásában. Szintén szignifikáns (7%) a zenei képességek teszt ($t(3,141)=2,33$, $p=0,021$), míg a hangszertanulásnak nincs jelentős hatása. Második lépésben 2A modellünkben a ritmikai készségek önmegítélésének modellbe emelése 8%-kal növeli a modell által megmagyarázott varianciát, ami 26%. A ritmikai készségek fejlettségének önmegítélése 11% magyarázóerővel bír ($t(4,140)=3,68$, $p<0,001$). A családi zenei háttér magyarázó ereje továbbra is 8% ($t(4,140)=3,68$, $p<0,001$), a zenei képességek összevont mutatójának és a hangszertanulásnak nincs szignifikáns ereje. 2B modellünk magyarázóereje 25%. Az éneklés fejlettségének megítélése 11%-ban magyarázza az énkép varianciáját ($t(4,140)=3,36$, $p<0,001$), további, 7%-os, szignifikáns magyarázóereje ebben a modellben is a családi zenei háttérnek van ($t(4,140)=2,69$, $p=0,008$). A 2C modellben a zenei hallásról alkotott önmegítélés modellbe emelése jelentős mértékben, 15%-kal növeli a megmagyarázott varianciát, ami 33%. Magyarázóereje az éneklésről és a ritmikai készségek fejlettségéről alkotott képpel összehasonlítva a legjelentősebb, 20% ($t(4,140)=5,45$, $p<0,001$). További szignifikáns magyarázóerővel a független változók közül csak a családi zenei háttér bír ($r\beta=0,07$, $t(4,140)=2,69$, $p=0,008$). Harmadik lépésben, a valamennyi korábbi független változót tartalmazó regressziómodellünk 35%-ban magyarázza a zenei énkép varianciáját. A zenei észlelés önmegítélésének jelentős, 16%-os magyarázóereje van ($t(6,138)=3,51$, $p<0,001$). Az éneklés fejlettségének megítélése szintén szignifikáns, 7%-os magyarázóerővel bír ($t(6,138)=2,06$, $p<0,001$). A családi zenei háttér szignifikáns, 7%-os magyarázóereje szintén kimutatható ($t(6,138)=2,68$, $p=0,008$).

Korábbi, a MUSCI_youth kérdőív zenei képességek dimenziójára vonatkozó, ennek tételeit magában foglaló regresszióanalízisünk eredményei azt mutatták, hogy a zenei képességek fejlettségének önmegítélésében az éneklésről és a zenei észlelésről alkotott ítélet fontos szerepet játszik. Hasonló mértékben, 34 és 30%-ban magyarázzák a zenei képesség dimenzió varianciáját. Azonban a kérdőív valamennyi dimenzióját magában foglaló összevont mutató az egyén zenei identitásának ennél sokkal összetettebb mutatója. Eredményeink alapján a zenei énkép alakulására a legjelentősebb hatást a zenei észlelés (a zenei hallás) fejlettségéről alkotott ítélet gyakorolja, ami több mint kétszer nagyobb magyarázóerővel bír az éneklés fejlettségéről alkotott önmegítélésnél. Ugyanakkor a zenei képességek tesztrel mért fejlettségének nincsen szignifikáns magyarázóereje. A családnak mint a zenei szocializáció fontos színterének a szignifikáns hatása a zenei énképre szintén kimutatható.

A zenei énkép nemek szerinti jellemzői

A nemek szerinti vizsgálat eredményeit a 10. táblázatban foglaltuk össze. A lányok átlagértékei szignifikánsan magasabbak valamennyi zenei énkép dimenzió, valamint a zenei énkép összevont mutatója esetében. A legkisebb eltérést a zenei képességek megítélésével összefüggésben kaptuk, a legjelentősebb eltérést a mozgás és tánc dimenzióra kapott átlagérték mutatja. A lányoknak a hangulat és életvezetés dimenzióra adott válaszaik leginkább a „többnyire igaz” válaszlehetőségnek feleltethetők meg. A fiúk átlagértéke szintén

e dimenzió esetében a legmagasabb, ugyanakkor szignifikánsan elmarad a lányok átlagától. A további dimenziók közül a lányok átlagértékei a mozgás és tánc, valamint az adaptív zenei én esetében szintén a „többnyire igaz” válaszlehetőségnek feleltethetők meg, míg a fiúk a hangulat és életvezetés dimenzió kivételével valamennyi dimenzióval összefüggésben inkább negatív képet alkotnak.

Lineárisregresszió-modellünk alapján, melynek független változóit a zenei énkép dimenziói képezik, a fiúk esetében a zenei énkép összevont mutatójának varianciáját legnagyobb mértékben az adaptív zenei én ($\beta=0,29$, $r\beta=0,21$), a zenei eszménykép ($\beta=0,28$, $r\beta=0,20$), valamint a hangulat és életvezetés ($\beta=0,28$, $r\beta=0,19$) dimenziók magyarázzák. A lányok esetében a legnagyobb magyarázóerő a mozgás és tánc ($\beta=0,29$, $r\beta=0,18$), valamint a közösség ($\beta=0,22$, $r\beta=0,17$) dimenziókhöz köthető. A dimenziók által megmagyarázott varianciák viszonylag kiegyenlítették, 15 és 18% közöttiek. A fiúk körében ugyancsak viszonylag kiegyenlített, 16 és 21% közötti értékeket kaptunk, azonban a fiúk körében a mozgás és tánc dimenzió magyarázóereje alacsony, mindössze 7% ($r\beta=0,07$).

10. táblázat. A zenei énkép dimenzióinak és összevont mutatójának, valamint a háttérváltozók átlag- és szórásértékei és a páros t-próbák eredményei

Zenei énkép dimenziók	Fiúk		Lányok		t	p
	M	SD	M	SD		
Hangulat és életvezetés	2,70	0,74	3,12	0,65	-3,62	< 0,001
Közösség	1,65	0,55	2,22	0,68	-5,50	< 0,001
Zenei képesség	1,87	0,72	2,18	0,75	-2,51	0,013
Mozgás és tánc	1,91	0,56	2,74	0,88	-6,83	< 0,001
Zenei eszménykép	1,88	0,75	2,47	0,68	-5,05	< 0,001
Adaptív zenei én	1,92	0,79	2,59	0,72	-5,35	< 0,001
Zenei énkép	1,99	0,45	2,55	0,51	-7,08	< 0,001
Családi zenei háttér	1,19	0,20	1,30	0,25	-2,71	0,008
Az ének-zene órák hasznosak	1,94	1,04	2,77	0,82	-5,33	< 0,001
Saját fejlődési lehetőségek	1,97	0,97	2,59	1,01	-3,79	< 0,001
Iskola iránti attitűd	2,59	0,95	3,16	0,83	-3,84	< 0,001
Hangszertanulás	0,42	1,34	0,92	1,77	-1,91	0,059

A háttérváltozók átlagértékei szintén szignifikánsan magasabbak a lányok körében (10. táblázat). A hangszertanulással eltöltött évek számának eltérése közel szignifikáns. A lányok pozitívabban ítélik meg saját fejlődési lehetőségeiket és pozitívabban viszonyulnak az iskolához is. Amíg a fiúk haszontalannak érzik az ének-zene órákat, addig a lányok inkább hasznosnak tartják. A családi zenei háttér vonatkozásában kapott mutató szintén a lányok körében magasabb. Feltételezhető, hogy ez némileg befolyásolja a többi változóban kapott nemek közötti különbségeket is.

Lineárisregresszió-analízis alapján a háttérváltozók a lányok körében 53%-ban ($R^2=0,53$) magyarázzák a zenei énkép mutatójának varianciáját, amíg a fiúk esetében ez

az érték mindössze 35% ($R^2=0,35$). A lányok zenei énképének alakulásában legfontosabb szerepe, szignifikáns magyarázóereje a fejlődési lehetőségek megítélésének ($r\beta=0,19$, $\beta=0,36$, $t(5, 65)=3,67$, $p<0,001$), az ének-zene órák hasznossága megítélésének ($r\beta=0,19$, $\beta=0,33$, $t(5, 65)=3,13$, $p=0,003$), valamint a iskolához fűződő attitűdnek ($r\beta=0,13$, $\beta=0,26$, $t(5, 65)=2,54$, $p=0,14$) van. A fiúk esetében egyedüli szignifikáns magyarázóerővel saját fejlődési lehetőségeik megítélése bír ($r\beta=0,17$, $\beta=0,32$, $t(5, 67)=2,43$, $p=0,018$), az ének-zene órák hasznosságának magyarázóereje pedig közel szignifikáns ($r\beta=0,09$, $\beta=0,22$, $t(5,67)=1,83$, $p=0,071$).

A zenei képességek tesztel mért fejlettsége tekintetében ugyanakkor nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között (fiúk: $M=54,30$, $SD=13,51$; lányok: $M=58,21$, $SD=14,46$, $t= -1,68$, $p=0,095$). A zenei észlelés (fiúk: $M=74,40$, $SD=11,64$; lányok: $M=76,18$, $SD=12,27$, $t= -0,89$, $p=0,372$) és a ritmustapsolás fejlettségében szintén nincs kimutatható különbség (fiúk: $M=59,05$, $SD=20,55$; lányok: $M=59,70$, $SD=17,85$, $t= -0,20$, $p=0,840$). Az éneklés az egyetlen olyan terület, ahol a lányok szignifikánsan nagyobb fejlettsége mutatható ki (fiúk: $M=21,58$, $SD=26,86$; lányok: $M=34,02$, $SD=34,06$, $t= -2,45$, $p=0,016$). Azonban ez azzal is magyarázható, hogy ebben az életkorban a fiúk hangja a lányokkal összehasonlítva gyakrabban válik bizonytalanná a mutálás miatt.

Összegzés

Kutatásunkban 7. évfolyamos tanulók zenei énképét vizsgáltuk. Elemeztük, milyen mértékben függnek össze a diákok saját zenei képességeik fejlettségéről alkotott vélekedései a zenei képességek tesztel mért fejlettségével. Háttérváltozók bevonásával azt vizsgáltuk, milyen szerepet játszik a zenei énképben az, hogy miként ítélik meg saját fejlődési lehetőségeiket, értéket tulajdonítanak-e az iskolai ének-zene tanulásnak, és általánosságban az iskolai tanulásnak. Az iskolán kívüli hangszer tanulással és a családi háttérrel összefüggő változókat szintén bevontunk a vizsgálatba.

Eredményeink azt jelzik, hogy a 7. osztályosok *nagy hányada negatív zenei énképpel rendelkezik*. Az énképet alkotó dimenziók közül az egyetlen, amit pozitívan értékelnek, a zene *hangulatukra és életvezetésükre* gyakorolt hatása. A zene mindennapjaik része, hozzájárul a hangulatuk javításához, a stressz kezeléséhez, és része a pihenéssel eltöltött idejüknek is. Mindez azonban leginkább a zene hallgatására – korábbi kutatási eredmények alapján vélhetően túlnyomórészt a könnyűzene – passzív, inkább háttérzeneként való hallgatására vonatkozik (Janurik, 2009; Janurik & Józsa, 2018). Lineárisregresszió-modellünk alapján a zenei énkép további dimenziói által megmagyarázott varianciák eltérőek, azonban az egyes énkép dimenziók mindegyike szerepet játszik a zenei énkép formálódásában. Az egyes dimenziókra kapott – inkább negatív – mutatók azt jelzik, hogy az aktív részvételt kívánó zenei tevékenységekben már kevésbé érzik felkészültnek magukat, zenei kompetenciáik kevésbé teszik lehetővé, hogy a háttérzenén, zenehallgatáson túl a zene életminőségükre, társas kapcsolataikra további pozitív hatást gyakoroljon. A tanulók éntércepciója alapján a zene nem segíti szociális kapcsolataikat, életükben kevésbé van szerepe a

közösségi zenélésnek, éneklésnek, közös zenei élményeknek, zenei eseményeknek. Emellett nincsenek jó véleménnyel táncolási képességeikről, nem szeretnek táncolni. Zenével való kapcsolatukat, zenei fejlődésüket szintén inkább negatívan értékelik, az évek során változatlanul érzik. A zenei eszménykép dimenziójára kapott értékek azt jelzik, hogy a zene nem különösebben fontos számukra, fejlődésüket a zenélés terén, a zene megismerését, megértését, a zenéről való tudást többségük nem igazán tartja fontosnak.

Zenei képességeik általános fejlettségéről összességében szintén inkább negatív véleményt alkotnak, ami csak részben áll összhangban a zenei képességeik tesztekkel mért eredményével. A zenei énkép és a zenei képességek fejlettsége között közepes erősségű összefüggést kaptunk. A zenei képességek énpercepciójában a legjelentősebb magyarázóerővel az éneklés fejlettségéről és a zenei észlelésről alkotott vélekedésük bír. Azonban a tanulóknak csaknem *háromnegyed része inkább negatívan vélekedik énekléséről*. Mindez vélhetően hozzájárul a zenei képességek általános fejlettségének negatív, a valóságnak nem megfelelő megítéléséhez. A zenei képességek énpercepciójának második legjelentősebb magyarázó tényezőjéről, a valamennyi zenei tevékenység alapját jelentő *zenei észleléshez* kapcsolódó képességeikről („zenei hallásukról”) szintén inkább negatívan vélekednek, ami azonban szintén csak részben fedi a valóságot. Az éneklés alacsony színvonala mellett ez szintén hozzájárulhat a zenei képességekről alkotott énkép téves, a valóságosnál negatívabb megítéléséhez.

Eredményeink szerint az otthoni mintának, a család által közvetített értékeknek, a szülők zenei érdeklődése, az otthoni hangszerjátéknak és éneklésnek fontos szerepe van a gyermekek zenei énképének alakulásában. Ez a családi hatás azonban arányaiban kevés család esetében van jelen. A zenei énkép formálódásában mind az *ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepéről alkotott vélekedés*, mind a *fejlődés egyéni lehetőségeinek énpercepciója* szintén jelentős magyarázóerővel bírnak.

A zenei énkép – a kérdőív valamennyi dimenzióját magában foglaló összevont mutató – alakulására a legjelentősebb hatást a *zenei észlelés fejlettségének és az éneklés fejlettségének önmegítélése* gyakorolja. A zenei képességek teszttel mért fejlettségének ugyanakkor nincsen szignifikáns magyarázóereje. A zenei képességek fejlődése és a zenei ismeretek gyarapodása, és ezen keresztül az értő zenehallgatás, az éneklés, illetve a hangszerjáték minél magasabb színvonalú megközelítésében nélkülözhetetlen. Vizsgálatunk alapján azonban a zenei énkép alakulásában, ami meghatározhatja, hogy szívesen vállalkozunk-e a legkülönbözőbb zenei tevékenységekre, a zenei képességek valódi fejlettségénél jelentősebb hatást gyakorol az, *hogyan vélekedünk ezekről*.

Vizsgálatunk arra is rámutatott, hogy a zenei énkép formálódásában különösen nagy felelősség hárul az iskolai ének-zene oktatásra. Mindezek alapján az ének-zene órák módszertani megújulásához elsősorban olyan módszerekre, olyan zenei tevékenységekre van szükség, amelyek zenei élményeken alapulnak, elősegítik a zenei képességek fejlődését. Emellett a zenei értékek elfogadását, a zenetanulás jelentőségének, a személyiség fejlődésében betöltött szerepének a megértését is elősegítik. Eredményeink alapján az iskolai ének-zene oktatás nem él a mozgás, a tánc természetes összekapcsolódásának lehetőségével, az érzelmeknek a zenén, táncon vagy a drámapedagógia eszközeivel való kifejezésének – az ember számára – természetes, élményszerű lehetőségével. Az iskolai tanulás

első éveiben még látható az erre való törekvés, a dalos játékokban például ebben az életkorban még szívesen vesznek részt a gyerekek. Azonban a későbbiek során már többnyire csak a sokszor kedvetlenül folytatott éneklés és a zeneelméleti, zeneirodalmi ismeretek tanítása felé tolódik el a hangsúly. Az élményszerű zenei tapasztalatszerzést, egyúttal a zenei énkép megerősödését segíthetik elő például azok az új módszerek, amelyek az éneklést és a zenehallgatást kísérő mozgásnak a gyakorlatba való integrálását tűzték ki célul (Maróti et al., 2016; Nemes, 2016), vagy az olyan zenei programok, amelyek az éneklést a ritmikai fejlesztéssel, ritmusjátékokkal kötik össze (pl. Pethő, Mucsi, & Surján, 2018). A drámapedagógiai módszerek, a kooperatív tanulási technikák, a projektmódszer, a problémaalapú tanulás ének-zene órai alkalmazása jelentősen növelhetik a zenetanulás iránti motiváltságot (Jakobicz, Wamzer, & Józsa, 2018). Mind a zenei képességfejlesztéshez, mind az ismeretek elsajátításához kívánatos módszertani megújulásban szintén fontos szerepet játszhat a 21. századi technikai eszközök alkalmazása, azoknak a lehetőségeknek a kihasználása, amelyeket a digitális eszközök használata nyújthat (Szabó, 2018; Szabó, Janurik, & Józsa, 2019).

Kutatásunk megerősíti a korábbi motiváció- és attitűdvizsgálatok eredményeit (l. Jakobicz, Wamzer, & Józsa, 2018; Janurik, 2007; 2008; Janurik, & Józsa, 2018; Janurik & Pethő, 2009; Pethő & Janurik, 2009; Pintér, 2021). Az iskolai ének-zene órák nem segítik a tanulókat abban, hogy a zenéhez való viszonyukat, életminőségüket pozitívan befolyásolja. Jelenleg nem járulnak hozzá ahhoz, hogy kompetensnek érezzék magukat, a zenélés és a tánc örömet okozzon számukra, vagy pozitív hatást gyakoroljon társas kapcsolataikra. További módszertani kutatásokra, tartalmi és módszertani megújulásra, szemléletváltásra van szükség. Kihívást jelentő, de teljesíthető feladatokra, zeneiképesség-fejlesztésre, passzivitás helyett örömteli tevékenységekre. Elengedhetetlen, hogy megtaláljuk azokat a módszereket, oktatási tartalmakat és zenei tevékenységeket, amelyek a tanulók aktív részvételét kívánják meg, és a 21. századi fiatalok számára olyan élményszerű zenetanulás lehetőségét nyújtják, amely a zene iránti pozitív viszonyuláshoz, értékének felismeréséhez, pozitív zenei énképhez vezethet.

Köszönetnyilvánítás

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

Irodalom

- Altenmüller, E., & Schneider, S. (2012). Planning and performance. In S. Hallam, J. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford Handbooks Online. doi: [10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0031](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0031)
- Asztalos, K. (2014). *A zenei észlelési képesség fejlődése 5-17 éves korban – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben* [Doctoral dissertation]. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. doi: [10.14232/phd.2998](https://doi.org/10.14232/phd.2998)

A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében

- Asztalos, K., & Csapó, B. (2017). Development of musical abilities: Cross-sectional computer-based assessments in educational contexts. *Psychology of Music, 45*(5), 682–698. doi: [10.1177/0305735616678055](https://doi.org/10.1177/0305735616678055)
- Berkowska, M., & Dalla Bella, S. (2009). Acquired and congenital disorders of sung performance: A review. *Advances in Cognitive Psychology, 5*(1), 69–83. doi: [10.2478/v10053-008-0068-2](https://doi.org/10.2478/v10053-008-0068-2)
- Clements, A. C. (2002). *The importance of selected variables in predicting student participation in junior high choir* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3062930). University of Washington
- Demorest, M., Kelley, J., & Pfordresher, P. Q. (2017). Singing ability, musical self-concept, and future music participation. *Journal of Research in Music Education, 64*(4), 405–420. doi: [10.1177/0022429416680096](https://doi.org/10.1177/0022429416680096)
- Drake, C., Jones, M. R., & Baruch, C. (2000). The development of rhythmic attending in auditory sequences: Attunement, referent period, focal attending. *Cognition, 77*(3), 251–288. doi: [10.1016/S0010-0277\(00\)00106-2](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00106-2)
- Erős, I. (1992). A zenei alapképesség vizsgálata. In E. Czeizel & A. Batta (Eds.), *A zenei tehetség gyökerei* (pp. 183–206). Budapest: Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó.
- Fiedler, D., & Spychiger, M. (2017). Measuring „Musical Self-Concept” throughout the years of adolescence with MUSCI_youth: Validation and adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain, 27*(3), 167–179. doi: [10.1037/pmu0000180](https://doi.org/10.1037/pmu0000180)
- Geen, R. G. (1995). *Human motivation: A social psychological approach*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Gévayné, Janurik, M. (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között* [Doctoral dissertation]. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Gogol, K., Brunner, M., Martin, R., Preckel, F., & Goetz, T. (2017). Affect and motivation within and between school subjects: Development and validation of an integrative structural model of academic self-concept, interest, and anxiety. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 46–65. doi: [10.1016/j.cedpsych.2016.11.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.003)
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 665–682. doi: [10.1348/000709906x154676](https://doi.org/10.1348/000709906x154676)
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*(5), 505–528. doi: [10.1016/j.jsp.2011.07.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001)
- Isbell, D. S. (2014). The socialization of music teachers: A review of the literature. *Applications of Research in Music Education, 34*(1), 5–12. doi: [10.1177/8755123314547912](https://doi.org/10.1177/8755123314547912)
- Jackendoff, R., & Lerdahl, F. (2006). The capacity for music: What is it and what’s special about it? *Cognition, 100*(1), 33–72. doi: [10.1016/j.cognition.2005.11.005](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.005)
- Jakobicz, D., Wamzer, G., & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés, 6*(2), 18–31. doi: [10.31074/gyn201821831](https://doi.org/10.31074/gyn201821831)
- Janurik, M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia, 107*(4), 295–320.
- Janurik, M. (2008). Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra, 18*(9–10), 107–116.
- Janurik, M. (2009). Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle, 59*(7), 47–64.
- Janurik, M., & Józsa, K. (2013). A zenei képességek fejlődése négy- és nyolcéves kor között. *Magyar Pedagógia, 113*(2), 75–99.
- Janurik, M., & Józsa, K. (2016). Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek zenei képességének fejlettsége. *Magyar Pedagógia, 116*(1), 25–50. doi: [10.17670/mped.2016.1.25](https://doi.org/10.17670/mped.2016.1.25)

- Janurik, M., & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés*, 6(2) 5–17. doi: [10.31074/gyn20182517](https://doi.org/10.31074/gyn20182517)
- Janurik, M., & Pethő, V. (2009). Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109(3), 193–226.
- Józsa, K. (1999). Mi alakítja az énértékelésünket fizikából? *Iskolakultúra*, 9(10), 72–80.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Koelsch, S. (2014). Music processing in the brain. In D. Jaeger & R. Jung (Eds.), *Encyclopedia of computational neuroscience* (pp 1–34). Springer. doi: [10.1007/978-1-4614-7320-6_104-1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7320-6_104-1)
- Maróti, E., Barabás, E., Deszpot, G., Farnadi, T., Nemes, L. N., Szirányi, B., & Honbolygó, F. (2016). *The Effect of Movement Instruction in Music Education on Cognitive, Linguistic, Musical and Social skills*. In Proceeding ICMPC14 (14th biennial International Conference on Music Perception and Cognition), San Francisco, CA. 544. Retrieved from http://www.icmpc.org/icmpc14/files/ICMPC14_Proceedings.pdf
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *SUNY series, studying the self. The self: Definitional and methodological issues* (pp. 44–95). New York: State University of New York Press.
- Mizener, C. P. (1993). Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill. *Journal of Research in Music Education*, 41(3), 233–245. doi: [10.2307/3345327](https://doi.org/10.2307/3345327)
- Morin, A. J. S., Scalas, L. F. Vispoel, W., Marsh, H. V., & Wen, Z. (2015). The Music Self-Perception Inventory: Development of short form. *Psychology of Music*, 44(5), 915–934. doi: [10.1177/0305735615592690](https://doi.org/10.1177/0305735615592690)
- Nemes, L. N. (2016). Beszámoló előadás az „Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással - módszerek és ezek hatásvizsgálata” c. kutatás tervezéséről. *Parlando*, 7. Retrieved from <http://www.parlando.hu/2016/2016-5/Nemes-projekt.htm>
- Overy, K., Norton, A., Cronin, K., Gaab, N., Alsop, D., Winner, E., & Schlaug, G. (2004). Imaging melody and rhythm processing in young children. *Neuroreport*, 15, 1723–1726. doi: [10.1097/01.wnr.0000136055.77095.f1](https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000136055.77095.f1)
- Peretz, I. (2009). Music, language and modularity framed in action. *Psychologica Belgica*, 49(2–3), 157–175. doi: [10.5334/pb-49-2-3-157](https://doi.org/10.5334/pb-49-2-3-157)
- Pethő, V., & Janurik, M. (2009). Waldorf iskolába járó és általános tantervű tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének összehasonlító elemzése. *Iskolakultúra Online*, 1(1), 24–41.
- Pethő, V., Mucsi, G., & Surján, N. (2018). Zene – ritmus – játék. A ritmikai fejlesztés lehetőségei, kérdései első osztályban. *Gyermeknevelés*, 6(2), 119–131. doi: [10.31074/gyn20182119131](https://doi.org/10.31074/gyn20182119131)
- Pintér, T. K. (2020). A zeneoktatásunk kihívásai és nehézségei általános iskolai és gimnáziumi tanárok nézetei alapján. *Gyermeknevelés*, 8(2), 74–109. doi: [10.31074/gyntf.2020.2.74.109](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.74.109)
- Pintér, T. K. (2021). *A zenei nevelés társadalmi megítélése Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó. doi: [10.1556/9789634546115](https://doi.org/10.1556/9789634546115)
- Scalas, L. F., Marsh, H. V., Vispoel, W., Morin, A. J. S., & Wen, Z. (2016). Music self-concept and self-esteem formation in adolescence: A comparison between individual and normative models of importance within a latent framework. *Psychology of Music*, 45(6), 763–780. doi: [10.1177/0305735616672317](https://doi.org/10.1177/0305735616672317)
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134–147. doi: [10.1177/002242940505300204](https://doi.org/10.1177/002242940505300204)
- Shanin, A., Roberts, L. E., & Trainor, L. J. (2004). Enhancement auditory cortical development by musical experience in children. *Neuroreport*, 15(12), 1917–1921. doi: [10.1097/00001756-200408260-00017](https://doi.org/10.1097/00001756-200408260-00017)
- Sloboda, J. A., Wise, K. J., & Peretz, I. (2005). Quantifying tone deafness in the general population. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 255–261. doi: [10.1196/annals.1360.018](https://doi.org/10.1196/annals.1360.018)

A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében

- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity. In R. Macdonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 267–287). Oxford University Press, Oxford.
doi: [10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0015](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0015)
- Spychiger, M., Gruber, L., & Olbertz, F. (2009). Musical self- concept. Presentation of a multidimensional model and its empirical analyses. In J. Louhivuori, T., Eerola, S. Saarikallio, T., Himberg, & P.- S. Eerola (Eds.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland*. pp. 505–506. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Music.
- Surján, N., & Janurik, M. (2018). A zenei észlelés fejlettségének vizsgálati lehetőségei. *Gyermeknevelés*, 6(2), 32–48. doi: [10.31074/gyn201823248](https://doi.org/10.31074/gyn201823248)
- Szabó, N. (2018). Zenesziget - Edutainment az ének-zene oktatásban. *Gyermeknevelés*, 6(2), 97–107.
doi: [10.31074/gyn2018297107](https://doi.org/10.31074/gyn2018297107)
- Szabó, N., Janurik, M., & Józsa, K. (2019). The effect of Music Island (computer program) on the development of musical abilities in school music lessons. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN19 Proceedings 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 589–599). Palma de Mallorca, Spanyolország: IATED Academy.
doi: [10.21125/edulearn.2019.0212](https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.0212)
- Szenci, B. (2008). Énkép és tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 2, 104–118.
- Turmezeyné Heller, E., & Balogh, L. (2009). *Zenei tehetséggondozás és képesség-fejlesztés*. Debrecen: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
- Vispoel, W. P. (2003). Measuring and understanding self-perceptions of musical ability. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 151–180). Greenwich: Information Age Publishing.
- Wang, Q. (2006). Relations of maternal style and child self-concept to autobiographical memories in Chinese, Chinese immigrant, and European American 3-year-olds. *Child Development*, 77(6), 1794–1809.
doi: [10.1111/j.1467-8624.2006.00974.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00974.x)
- West, C. (2013). Motivating music students: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(9), 11–19. doi: [10.1177/8755123312473611](https://doi.org/10.1177/8755123312473611)
- Whidden, C. (2010). Understanding social-cultural influences affecting non-participation in singing. *Multi-Disciplinary Research in the Arts: E-journal*, 2(1), 1–15.
- Zsolnai, A., Kinyó, L., & Jámbori, Sz. (2012). Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 327–365). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Janurik Márta, Szabó Norbert és Józsa Krisztián

ABSTRACT

THE CHARACTERISTICS OF MUSICAL SELF-CONCEPT AND ITS RELATIONSHIP WITH MUSICAL SKILLS AMONG 7TH GRADERS

Márta Janurik, Norbert Szabó & Krisztián Józsa

The paper examines the components of musical self-concept as well as its associations from a broader perspective. Musical self-concept, a complex, multidimensional psychological construct was assessed with the help of MUSCL_youth (Musical Self-Concept Inquiry). The instrument measured 6 dimensions of musical self-concept with Likert-type scales. Musical skills were measured with musical aptitude tests, and we also used a background questionnaire to explore family variables. Participants were 145 students from grade 7. The Hungarian version of MUSCL_youth demonstrated good psychometric properties. The majority of the participants were found to have quite negative musical self-concept. This negative self-concept turned out to be unrealistic in many cases, and did not correspond with students' musical skills. Musical self-concept and musical skills as measured with musical aptitude tests correlated moderately. Values mediated by the family, parents' musical interests, instrumental play and singing at home were found to play an important role in students' musical self-concept. Musical self-concept was also heavily impacted by students' self-perceptions of their own singing and musical hearing. Furthermore, results highlighted the role of school music education in the development of musical self-concept. School music education reforms should primarily rely on methods and musical activities which are based on students' musical experiences, and promote the development of musical skills as well as that of a realistic musical self-concept.

Magyar Pedagógia, 120(2). 171–200. (2020)
DOI: 10.17670/MPed.2020.2.171

Levelezési cím / Address for correspondence:

Janurik Márta, Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar, H–6722 Szeged, Tisza Lajos krt. 79–81.

Szabó Norbert, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet, H–7400 Kaposvár, Guba Sándor utca 40.

Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34., Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet, H–7400 Kaposvár, Guba Sándor utca 40.



A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült.

A Magyar Pedagógia folyóirat 2020-as évfolyamának számaitól
kizárólag online formában jelenik meg.

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.

Megjelent 8,0 (B/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratosszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat elektronikus formában (.doc, .rtf) a következő e-mail címre kell beküldeni: szerk@magyarpedagogia.hu. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál megszokott bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. Manuscripts should be sent in electronic form (.doc or .rtf) to szerk@magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

Márta Fülöp & János Gordon Gyóri: Shadow Education and Competition: The Views of Hungarian High School and University Students on the Relationship Between Competition and Shadow Education	93
Krisztina D. Nagy: Approaches to Interpreting and Modeling School Well-being	123
Lajos Pálvölgyi: Measuring Complex Skills: Dilemmas and Approaches	149
Márta Janurik, Norbert Szabó & Krisztián Józsa: The Characteristics of Musical Self-Concept and its Relationship With Musical Skills Among 7 TH Graders	171