

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENKILENCEDIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM



2019

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

SZÁZTIZENKILENCEDIK 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 Fűz 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

Kálmán Orsolya: A felsőoktatás oktatói: elképzeléseik a tanításról és a saját szakmai tanulásukról	173
Nagy Zoltán: A perfekcionizmus értelmezése, mérése és iskolai vetületeinek bemutatása	199
Öveges Enikő és Kálmán Csaba: A B2 szintű nyelvtudás elérése és igazolása a felsőoktatásba történő felvételihez: nyelvtanárok véleménye egy kérdőíves felmérés eredményeinek tükrében	219
Kis Noémi és Józsa Krisztián: Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: egy longitudinális vizsgálat eredményei	243



A FELSŐOKTATÁS OKTATÓI: ELKÉPZELÉSEIK A TANÍTÁSRÓL ÉS A SAJÁT SZAKMAI TANULÁSUKRÓL

Kálmán Orsolya

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Problémafelvetés

A hazai felsőoktatásban egyre fontosabbá válik a tanítás minősége, még ha lassabban is, mint a nemzetközi szinten: számos kormányzati beavatkozás és intézményi projekt támogatja az oktatási fejlesztéseket, a tanulástámogatást középpontba helyező oktatást, az oktatók módszertani felkészültségének növelését (Derényi, 2018). Ugyanakkor nem készült átfogó hazai kutatás arról, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók hogyan gondolkodnak a tanításról, valamint hogyan állnak hozzá saját oktatói fejlődésükhöz, tanulásukhoz. Ugyanakkor az oktatók tanításhoz és saját szakmai tanulásukhoz kapcsolódó nézeteinek megismerése alapvető az oktatás fejlesztése során, hiszen az oktatók nézeteinek figyelembevétele nélkül az oktatás megújítására tett erőfeszítések sem tudnak meggyökeresni. A kutatás célja nemcsak az oktatók „hangjának” bemutatása és annak elemzése, hogy az oktatók hogyan gondolkodnak a tanulásközpontú megközelítésekről, hanem azokat a közkeletű vélekedéseket is adatok alapján kívánom újraértelmezni, amelyek arra vonatkoznak, hogy a hazai felsőoktatásban alapvetően a fiatal oktatók szakmai fejlődésének támogatására érdemes fókuszálni; valamint, hogy olyan, az oktatókat támogató képzéseket, rendszereket szükséges kialakítani, amelyek az adott képzési területekre fókuszálnak.

Elméleti keret

Az elméleti keret kialakításakor fontos volt, hogy olyan területek elemzése kerüljön be a kutatásba, amelyek hozzájárulhatnak majd az oktatók szakmai fejlődésének támogatásához. Ezért egyfelől építettem az oktatók tanítással, tanúlással kapcsolatos nézeteire; másfelől az oktatók szakmai fejlődéssel, tanúlással kapcsolatos tapasztalataira. A tanítással kapcsolatos nézeteket tágan, az oktatói küldetés értelmezését és a tanítási megközelítéseket is beleértve vizsgáltam, felhasználva ehhez korábbi modelleket is (vö. Kálmán, Tynjälä, & Skaniakos, 2019; Korthagen, 2004; Trigwell, Prosser, & Ginns, 2005). Az oktatók saját szakmai fejlődéséről, tanulásáról alkotott nézeteket egy, a kutatás során kialakított értelmezési keret segítségével tártam fel.

Az oktatói nézetek feltárásában kulcstényező, hogy azok mennyiben kapcsolódnak a tanuló- és tanulásközpontú megközelítésekhez, amelyek célja és eredménye a hallgatók eredményes tanulásának növelése (Hénard & Roseveare, 2012; Prosser, Ramsden, Trigwell, & Martin, 2003; Uiboleht, Karm, & Postareff, 2018). A tanulásközpontú megközelítések alatt a következőket értem a tanulmányban: a hallgatók aktív, értelmező tanulási folyamatának támogatása; a hallgatók tanulási eredményeinek, fejlődésének növelésére fókuszálás; a minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatás; az oktató mint tanuló értelmezése (vö. Rapos, Gaskó, Kálmán, & Mészáros, 2011). A szakirodalmi elemzésben az oktatói nézetek, a szakmai fejlődés és tanulás tapasztalatainak értelmezésére, valamint azokra a kutatási eredményekre térek ki, amelyek a kutatás és vizsgálati eszközök alapját jelentik. Továbbá mindkét esetben bemutatom a képzési területek, tanítási tapasztalatok mentén eddig feltárt jellegzetes különbségeket is.

Az oktatók tanítással és szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetei

Az egyéni oktatói nézetek irányítják az oktatási gyakorlatot, az oktatók általuk észlelik és értékelik a tanulási, tanítási tapasztalataikat is (pl. Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994). Az, hogy milyenek ezek a nézetek, alapvetően befolyásolják a tanítás, szakmai fejlődés tevékenységeit, azt, hogy mit tartanak az oktatók eredményesnek, és milyen felsőoktatási fejlesztésekre válnak nyitottá. A nézet (elképzelés, vélekedés) a tanulásról, tanításról vagy szakmai fejlődésről igaznak vélt egyéni feltételezés, amely a mindennapi tapasztalatokban formálódik, részben implicit, érzelemmel telített, gyakran elemeiben nem koherens (Falus, 2006; Kálmán, 2009; Kálmán, 2013). A felsőoktatási kutatások középpontjában alapvetően az oktatói elképzelések tipizálása áll, hagyományosan a tanulás- és tanításközpontú nézeteket szokták azonosítani (pl. Kember, 1997; Samuelowicz & Bain, 2001; Trigwell & Prosser, 2004), újabban pedig egyre erősödő tendencia, hogy a tanulásközpontú elképzeléseket tovább differenciálják. Ez azt jelenti, hogy a kutatások egyfelől elmozdulnak a tanulásközpontú elképzelések különböző altípusai felé (pl. Kálmán et al., 2019), másfelől a tanítás tevékenységeinek komplexebb értelmezése felé, például a tervezés, tanulástámogatás és értékelés összehangolása irányába (Trigwell & Prosser, 2014).

A kutatásokban különbséget szoktak tenni a tanítási nézet és megközelítésmód között, bár mindkettő az oktatók tanításra vonatkozó személyes elméleteit jeleníti meg. A tanítási nézet arra vonatkozik, hogy az oktatók hogyan konstruálják meg a 'jó tanítás' fogalmát, a tanítási megközelítésmód pedig inkább a tanítás olyan holisztikus értelmezésére, ami magában foglalja az oktatók tanítási szándékait és ehhez kapcsolódó tanítási stratégiáit (Prosser, Martin, & Trigwell, 2007). A nézetek jellemzően stabilabb konstruktumok, a tanítási megközelítések a kontextus és a hallgatók észlelt jellemzői alapján könnyebben változnak. A tanítási nézetek és megközelítésmódok elválasztásának nehézségére, egymást átfedő értelmezésének problémájára többen felhívták a figyelmet (pl. Kember & Kwan, 2000). Ugyanakkor elméleti szempontból fontos, hogy akármilyen a tanítás kontextusa, az oktatók tanítási megközelítésmódja nem lehet fejlettebb, mint tanításról alkotott nézete (Trigwell & Prosser, 1996). Jelen empirikus kutatásban az oktatói nézeteket, elképzeléseket gyűjtőfogalomként használom, az empirikus vizsgálatban pedig a kontex-

tusra, mindennapi gyakorlatra szenzitívebb tanítási megközelítésre építünk, valamint az oktatók tanítással kapcsolatos küldetését, szándékait, céljait tárom fel, ami 'a jó tanítás' értelmezéséhez áll közel.

A tanítási megközelítésmód legismertebb, leggyakrabban használt eszköze a Prosser és munkatársai (Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994; Trigwell & Prosser, 2004) által, a fenomenográfiai elemzéseken alapuló Tanítási megközelítés kérdőív (Inventory of Approaches to Teaching). Az első megközelítésben a tudásátadás nézete kapcsolódik a tanárközpontú tanítási stratégiákkal, ami azt jelenti, hogy a tudásátadást a hallgatók előzetes tudásának feltárása nélkül végzi az oktató, ő vállal egyedül felelősséget a tanítás-tanulási szituációért, és kevés interaktív lehetőséget biztosít a hallgatók számára. A másik tanítási megközelítés a hallgatók fogalmi fejlődését támogató nézetre és a tanulóközpontú stratégiák használatára épít. Az oktatók a hallgatók előzetes tudását feltárva, a hallgatók aktív tanulását és saját felelősségét támogatva érik el a hallgatók fogalmi váltását. A fenomenográfiai vizsgálatokban (Kember, 1997; Prosser & Trigwell, 1994) egy további típust találtak, ami a fenti kettő között helyezkedik el, s ami stratégiájában az oktató-hallgató közötti interakciókra fókuszál, de anélkül, hogy a tanulás-tanítás folyamatáért való felelősségvállalás közössé válna az oktató és hallgatók között. Összességében a vizsgálatok egyre inkább azt mutatják, hogy a két típus egymástól független, tehát az is elképzelhető, hogy oktatók akár mindkettőn magas értéket érjenek el (de Vries, van de Grift, & Jansen, 2014), vagy disszonáns, kevert megközelítésekkel rendelkeznek (Postareff, Katajavouri, Lindblom-Ylänne, & Trigwell, 2008). Trigwell és Prosser (2004) kérdőívére építve, a tanulásközpontú elemek megerősítésével alakítottuk ki a Tanítási megközelítés és gyakorlat kérdőívünket (Kálmán et al., 2019; Tynjälä, Kálmán, & Skaniakos, n.d.). Az eszköz a tanulásközpontú megközelítések esetében két altípust, a gyakorlatorientált és a gondolkodás fejlesztésére fókuszáló típust azonosította. Bár a kutatás igyekezett bevonni a tanulási eredményeken alapú stratégia szempontjait a tanítás értelmezésébe, de az nem kapcsolódott össze szervesen a tanulásközpontú megközelítésekkel.

A tanításról alkotott elképzelésekhez képest az oktatók szakmai fejlődésével, tanulásával kapcsolatos nézetek kevésbé feltártak, pedig az, ahogyan az oktatók a hallgatóik tanulásáról és saját tanulásukról gondolkodnak, nem ugyanaz. Az oktatók szakmai fejlődéséről és tanulásáról alkotott nézetek elemzése során Åkerlind (2003, 2011) fenomenográfiai vizsgálataiban három eltérő utat talált: (1) a tanári komfortra, (2) a tanítási gyakorlatra, valamint (3) a hallgatói tanulásra fókuszáló szakmai fejlődési irányt. A tanári komfortra fókuszáló út a legkevésbé összetett értelmezés, melynek során a szakmai fejlődés azt jelenti, hogy az oktatók egyre magabiztosabbak, és egyre kevesebb energiabefektetéssel tudják végezni a munkájukat. Mindez sem a tanítás, sem az oktató változásának tapasztalatát nem jeleníti meg. A tanításra fókuszáló szakmai fejlődés komplexebb értelmezése már együtt jár a tanítás változásával, a tanítás tartalmának és stratégiáinak gazdagodásával. Végül a legkomplexebb, a tanulásra fókuszáló szakmai fejlődés az, amikor a fejlődés célja a hallgatók tanulási tapasztalatainak javítása, átalakítva ezzel az oktatói és a tanítással kapcsolatos elképzeléseket is. Az oktatói szerep megerősödése, a magabiztosság növekedése további kvalitatív kutatások szerint az első időszakra jellemzőbb (Remmik, Karm, & Lepp, 2013; Trautwein, 2018), a tanulásközpontú tanári szerep erősödése és az

ehhez kötődő szakmai fejlődés pedig inkább későbbi időszakra tehető (Trautwein, 2018). Ugyanakkor korábbi hazai vizsgálatomban azt találtam, hogy a szakmai fejlődés e két iránya párhuzamosan is megjelenhet már kezdő oktatóknál is (Kálmán, 2019).

A felsőoktatás területén született kutatásokra nem jellemző, hogy a tanításról és az oktatók saját tanulásáról alkotott elképzeléseket együttesen vizsgálják. Elsősorban pedagógusok körében végzett vizsgálatokból lehet látni, hogy a tanulásközpontú megközelítést vallókra jellemzőbb a szakmai fejlődésben való aktívabb részvétel (de Vries et al., 2014), bár ezek a kutatások is elsősorban a szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeire, nem pedig az oktatók ezzel kapcsolatos elképzeléseire vonatkoznak.

A szakmai fejlődés és tanulás formái

A pedagóguskutatások a szakmai fejlődés eredményes, a tanulói eredményességet növelő formáiról mostanra számos kutatási eredményt hoztak. Legfőbb jellemzőkként a következőket azonosították: (1) konkrét tartalmi fókusz, ami épít a tanulói célokra és igényekre is, (2) sokféle, aktív és együttműködésre épülő tanulás, kísérletezés az eredményes megoldások megtalálásáért, (3) a tanárok igényeire építés, (4) speciális szakértői támogatás, (5) intézményi szintű bevonódás, koherens intézményi tervezés, (6) hosszabb időszakot átölelő szakmai fejlődés és tanulás követéssel együtt (Caena, 2011; Cordingley, 2015; Rapos, 2016). Ehhez képest a felsőoktatási kontextusban a szakmai fejlődés formáit elsősorban nem a tanulói eredményességhez kötődően vizsgálják, hanem a minőségi tanítás és a minőségfejlesztés kapcsán (Chalmers & Gardiner, 2015; Hénard & Roseveare, 2012; Saroyan & Trigwell, 2015), valamint az intézményi támogatások sikeressége mentén. A figyelem a szakmai fejlődés egyes tevékenységei helyett inkább az intézményi szinten megjelenő megközelítésekre irányul. Hicks, Smigiel, Wilson, & Luzecky (2010) négyféle megközelítést azonosították: (1) a tanulóközpontú megközelítésbe ágyazott szakmai fejlődési utat, (2) a tanításra vonatkozó tudományosság (*scholarship of teaching*) támogatását, (3) a kapcsolatok és hálózatok kezdeményezését, fejlesztését, valamint (4) az oktatók megismertetését az intézményi tanítási stratégiákkal.

Amundsen és Wilson (2012) metaelemzésükben a szakmai fejlődés támogatórendszeinek tipizálása során két fő irányt emeltek ki: a kimenetre és a folyamatra fókuszáló tevékenységrendszer. Az előbbinél valamilyen új képességek, módszerek megtanulása, az oktatás intézményi fejlesztése a cél, az utóbbinál a tanulás folyamatos fenntartása az oktatói reflexió, a diszciplináris pedagógiai gondolkodás vagy éppen a vizsgálódások támogatásával. Ugyanakkor a hazai gyakorlatban ezek az átfogó megközelítések nem átgondoltan, rendszerezetten, gyakran nem is tudatosan, illetve igen szórványosan jelennek meg (vö. Kálmán, 2018). Emiatt az empirikus kutatásban a szakmai fejlődés koncepcionális megközelítései és támogatórendszerei helyett inkább az elemi szintű szakmai fejlődés és tanulás formáira fókuszáltam.

A szakmai fejlődés és tanulás formáinak csoportosításakor jellemzően meg szokott jelenni a reflexió, a kollegiális együttműködés és a tudás aktualizálása, ami a képzéseket és a szakirodalom olvasását jelenti (de Vries et al., 2014). A felsőoktatásra jellemző, további jelentős és eredményes tanulási formák a gyakorlatközösségekben megjelenő fejlesztések, innovációk, valamint a gyakorlat kutatása, ami összekapcsolódik a tanításra vonatkozó

tudományossággal (vö: Kálmán, 2018; Saroyan & Trigwell, 2015). A szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeit el lehet helyezni az egyéni és kollégákkal együttes, tudatos és nem tudatos, valamint a formális és informális tanulás kontinuumán is, bár jól látszik, hogy nincsenek egymástól jól elválasztható típusok (Ferman, 2002; Knight, Tait, & Yorke, 2006). A kutatási eredmények alapján a preferenciák erősen kötődnek a kontextushoz, és ennek alapján eltérő mintázatok születnek. Kérdőíves vizsgálatok alapján az Open University rész munkaidős oktatói például lényegesnek tartották a nem formális tanulási utakat (Knight et al., 2006), míg egy ausztrál egyetem oktatói éppen a kollegiális, de formális együttműködésekre voltak legnyitottabbak (Ferman, 2002).

A képzési területek jellemzői és a tanítási tapasztalatok szerepe

Míg a tanításról alkotott elképzelések esetében a vizsgálatok elsősorban a képzési területek hatásaira fókuszálnak, addig a szakmai fejlődés és tanulás tapasztalatának feltárásakor ugyan kevésbé elterjedten, de inkább a tanítási tapasztalat szerepe jelenik meg. Mivel az ilyen jellegű, az oktatók szakmai fejlődését feltáró kutatások ritkák, a pedagóguskutatások eredményeiből is meríték.

A felsőoktatáshoz kötődően Shulman (2005) kiemeli a tipikus vagy emblemikus pedagógiák (*signature pedagogies*) fontosságát, vagyis azt az alapvető tanítási módot, ahogyan a jövőbeli szakemberek felkészítését megszervezik. Így például a jogászképzésben az esetmegbeszélés válik meghatározóvá, az orvosképzésben a betegágy melletti gyakorlat. Ez az elmélet tehát a felsőoktatás általános és átfogó oktatásfejlesztései helyett előtérbe állítja a szak- és tudományterület sajátos gondolkodását, kialakított struktúráit az oktatásról és az oktatók saját szakmai tanulásáról. Pozitívuma a koncepciónak, hogy mivel a leendő szakember víziójából indul ki, abból, hogy a végzettnek hogyan kell gondolkodnia, tevékenykednie, szakmai integritással viselkednie, erősíti a tanulásközpontú megközelítéseket is. Nehézsége, hogy könnyen megmerevíti, beszűkíti egy-egy szakterület tanulási-tanítási lehetőségeit, a megszokott rutinok reflektálatlan követése nehezítheti a képzések változását, megújulását.

A tipikus vagy emblemikus pedagógiák mellett az egyes tudomány- és szakterületek sajátos tudáskonceptiója mentén is vizsgálták a tanulással, tanítással kapcsolatos nézetek eltérő jellemzőit. A tanítási megközelítések kapcsán több kutatás (pl. Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi, & Ashwin, 2006; Lueddeke, 2003; Stes & Van Petegem, 2014) kimutatta, hogy a puha tudományok (pl. bölcsészeti, jogi terület) oktatói körében erősebb a tanulásközpontú megközelítés, mint a kemény tudományok (pl. természettudományi, informatikai) képviselőinél. Az eredmények alapján nagyobbak a különbségek a puha és kemény, mint az alap- és alkalmazott tudományterületek között (Lindblom-Ylänne et al., 2006). Ugyanakkor a pedagógiai képzések különösen a kemény tudományok képviselői esetében hoztak elmozdulást a tanulásközpontú megközelítések felé (Stes, Coertjens, & Van Petegem, 2010).

A szakmai fejlődés és tanulás preferált formái eltértek a különböző tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógusok körében a közoktatásban végzett kutatások alapján. Egy német, nagy mintán végzett kutatás (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, & Baumert, 2011) szerint a formális képzéseken elsősorban a karrierjük közepén lévők vesznek részt.

A pedagógusi karrier előrehaladtával a szakmai anyagok olvasása erősödik, míg a kollégákkal való együttműködés csökken. De Vries, van de Grift és Jansen (2014) eredményei alapján az látható, hogy a tanítási tapasztalatok növekedésével nő a kísérletezés általi tanulás és csökken a tanári reflexió használata. Az oktatók körében is végeztek kevesebb és kisebb mintán történő, feltáró jellegű vizsgálatokat, amelyek azt mutatják, hogy a tanulási formák a tapasztaltsággal változhatnak, ugyanakkor itt a különböző felsőoktatási kontextusok eleve nagy különbségeket mutatnak (Ferman, 2002; Knight et al., 2006). Ferman (2002) ausztrál egyetemen végzett vizsgálatában a kezdő oktatók szívesebben vettek részt workshopokon, rövid kurzusokon, valamint folytattak kollégákkal beszélgetéseket, míg a tapasztalt oktatók hasznosabbnak tartották az oktatásfejlesztőkkel való együttműködést. A szakmai anyagok, szakirodalom olvasásában nem találtak eltéréseket. Egy hazai, kis mintás, narratív interjúkon alapuló vizsgálat (Kálmán, 2019) szintén megerősítette, hogy az oktatói tapasztalatok mentén eltérnek a preferált tanulási formák. A kísérletezés inkább a tapasztaltabb oktatók körében erősödött meg, és bár a pedagógiai reflexió elemei a kezdő oktatóknál is megjelentek, a szakmai tudatossággal párosuló reflexió jellemzően csak a későbbi időszakban erősödött fel. Bár kevés eredmény született a felsőoktatás területén, de úgy tűnik, a tanítási tapasztalat számíthat a szakmai fejlődés és tanulás preferált formái kapcsán: a tapasztalt oktatóknál erősödhet a reflexió szerepe, valamint a hosszabb tanítási tapasztalattal rendelkezők nyitottabbak a kísérletezésre.

Kutatási célok és kérdések

A hazai felsőoktatás oktatóinak körében végzett feltáró jellegű kutatás hosszú távú célja, hogy a felsőoktatásban is megerősödő oktatásfejlesztéshez, az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának támogatásához kapcsolódó kezdeményezések megalapozott tervezéséhez hozzájáruljon. Célunk, hogy megértsük, hogyan gondolkodnak a hazai oktatók a tanításról és saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról, hiszen ezen ismeretek nélkül a fejlesztési beavatkozások nem lehetnek sikeresek. További célunk, hogy az eddigi vizsgálatokban kevésbé feltárt szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos elképzeléseket is feltérképezzük. Az elméleti szempontokra építve a következő kutatási kérdésekre kerestük a válaszokat: (1) Hogyan gondolkodnak az oktatók (a) a tanításról, pontosabban annak céljairól és megközelítéseiről, valamint (b) saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról? (2) Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek saját szakmai tanulásukról, fejlődésükről? (3) Az oktatói elképzelések és tapasztalatok között azonosíthatóak-e különbségek a képzési területek, valamint a tanítási tapasztalatok mentén?

A kutatás módszerei

A feltáró jellegű kutatás a hazai oktatók körében végzett online kérdőíves vizsgálatra épült, ezzel törekedve a hazai helyzet feltárására. A kérdőív három fő területre tért ki: (1)

a tanításra, (2) a saját szakmai fejlődésre, tanulásra, valamint az ehhez szükséges (3) támogatás sajátosságaira – mindhárom terület esetében figyelve az oktatók nézeteire és tapasztalatára, gyakorlatára is. Jelen tanulmány az első két területre fókuszál.

A *tanítással kapcsolatos elképzeléseket* egyrészt az oktatói küldetéséről szóló nyitott kérdéssel, másrészt a tanítási megközelítésekre vonatkozó 19 zárt állítás válaszai alapján tártam fel. Az oktatók az oktatói küldetésüket szabadon, hosszabb szöveggként fogalmazhatták meg, maximum három válasz megadásával. Válaszaikban megjelentek az oktatás általános céljával, folyamatával, az oktatói felkészültséggel, valamint a hallgatók fejlesztésére vonatkozó célokkal kapcsolatos kategóriák. A tanulmányban ez utóbbi elemzésére építettem, és a hallgatók fejlesztésére vonatkozó célokat a tanulási eredmények komponensei alapján kategorizáltam, mivel ettől reméltem, hogy leginkább hozzájárul az oktatók tanulásközpontú elképzeléseinek differenciált értelmezéséhez. A kódrendszerben a fő kódok a tanulási eredmények komponensei, az alkódok ezek egyes, az oktatók által megfogalmazott típusai lettek. A kódrendszer kialakítása után szakértői egyeztetést végeztem, majd ez alapján javítottam a kategóriarendszert. A kategóriarendszer és a kódolás megbízhatósága érdekében az adatokat újrakódoltam, ismét ellenőriztem körülbelül egy hónap elteltével. A tanítási megközelítés zárt kérdései a Tanítási megközelítés és gyakorlat kérdőív (Kálmán et al., 2019; Tynjälä, Kálmán, & Skaniakos, é.n.) továbbfejlesztésére épült, amiből egyrészt a tanulási eredmények alapú megközelítés állításait alakítottam át, mert azok nem kapcsolódtak tanítási stratégiákhoz; másrészt a differenciált tanításkonceptió érdekében figyeltem a konstruktív összehangolás elemeinek erősítésére, azaz az értékeléssel kapcsolatos állításokat is bevontam. Az így kapott 19 állítást az oktatóknak ötfokú Likert-skálán kellett értékelni. A zárt kérdés esetében fő szempont volt, hogy a tanulásközpontú megközelítésen belüli típusokat tudják azonosítani. A tételeket az eredmények fejezetben mutatom be (l. 3. táblázat).

Az oktatók *szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos elképzeléseit* egy kilenc állításra épülő, saját fejlesztésű kérdőív segítségével vizsgáltam (a tételeket a 4. táblázat tartalmazza), amiben építettem Åkerlind (2003, 2011) feltáró vizsgálatának típusaira, és kiegészítettem olyan szempontokkal, amelyek a szakmai fejlődés értelmezésében megjelenítik a külső elvárásokat (pl. előnyt jelent a szakmai karrierem szempontjából) és az értékelést (pl. a hallgatói megítélésem jobb legyen). A *szakmai tanulással kapcsolatos tapasztalatokat* 14 állításból álló, ötfokú Likert-skálás zárt kérdéssel vizsgáltam (a tételek az 5. táblázatban találhatóak), ami a szakmai fejlődés fő tevékenységeire épít (l. a szakirodalmi részben), és már használtuk a finn és a magyar oktatók körében végzett kutatás során (Kálmán et al, 2019). A zárt kérdéseken a leíró statisztikai eljárásokon túl feltáró faktorelemzéseket végeztem, amelyek alapján a tanítási megközelítések, a saját szakmai tanulás elképzeléseinek és tapasztalatainak típusait azonosítottam a hazai mintán. A faktoranalízis alapján kialakított skálák mentén a képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerinti különbségek elemzését végeztem el. A kialakított skálák esetében a Kolmogorov–Smirnov-próba (a z-értékek 2,15–6,10 közöttiek) szignifikáns ($p < 0,001$) volt, ezért a Kruskal–Wallis próbát használtam.

Az oktatók 2017–2018-as tanév végén töltötték ki az online kérdőívet, melyet a hivatalos, egyetemi honlapokon található e-mail-címükön keresztül kaptak meg. Összesen

1744-en válaszoltak, ebből oktatói státuszban 1505-en dolgoztak. A mintaválasztás intézményi karok szintjén véletlenszerű volt, az oktatói minta országos szinten főbb földrajzi területenként (Kelet-, Közép- és Nyugat-Magyarország), fenntartó és képzési terület szerint reprezentatív. A képzési területek szerinti reprezentatív mintát a karok fő profilja szerint terveztük meg. Az egyes karokon belül a minél nagyobb kitöltési arányra törekedtünk, így végül az egyes képzési területeken oktatók körülbelül 10%-a került a mintába. Három olyan terület volt, amelyik felülreprezentált: a társadalom-, a természet- és a bölcsészettudomány. Ezeknél a területeknél véletlenszerűen csökkentettük a részmintát a reprezentativitás megtartása érdekében (1. táblázat), figyelve arra, hogy a közép-magyarországi állami fenntartású intézmények se kerüljenek túlsúlyba. A művészet- és a művészet-közvetítési képzési területeket az alacsony elemszám miatt összevontuk. Összesen tehát 1128 oktató anonim adatait elemeztük.

1. táblázat. Az oktatói minta képzési területek szerinti megoszlása

Képzési terület	Csak egy képzési területen	Több képzési területen	N	Az országos populáció 10%-a
Agrár	49	34	83	78
Államtudomány	7	21	28	34
Bölcsészettudomány	137	86	223	182
Gazdaságtudomány	82	60	142	166
Hittudomány	11	14	25	22
Informatika	52	60	112	74
Jog	40	28	68	40
Műszaki	117	83	200	174
Művészet és művészet-közvetítési	17	16	33	52
Orvos- és egészségügytudomány	176	35	211	244
Pedagógusképzés	34	85	119	122
Sporttudomány	17	23	40	22
Társadalomtudomány	17	81	98	66
Természettudomány	62	64	126	102

A képzési területek (1. táblázat) elemzéséhez a következő három csoportot használtam mind a 14 területen: (1) akik csak az adott képzési területen tanítanak (2) akik az adott képzési terület mellett máshol is tanítanak, (3) akik nem tanítanak az adott képzési területen. Számos korábbi kutatás használta Biglan (1973) és Becher (1994) tipológiáját a kemény-puha, tiszta-alkalmazott tudományterületek csoportosítására, ugyanakkor a mai képzési területeket nézve több esetben nehéz elvégezni a besorolást, a területek egyre interdiszciplinárisabbá válnak, és a tipológiát is egyre több kritika éri (Trowler, 2014). Ezért a statisztikai elemzésekben az eredeti képzési területeket alkalmaztam, de az adatok értelmezésekor utalok ezekre az ismert tipológiákra is.

Az oktatói mintát a tanítási tapasztalatok mentén négy kategóriába soroltam: (1) 9 év vagy ennél kevesebb (n=226) (2) 10–19 év közötti (n=365) (3) 20–29 év közötti (n=255), (4) 30 vagy ennél többévi tanítási tapasztalattal (n=281) rendelkezők. Az első kategória először két további kategóriára bomlott, a szakirodalom alapján is kezdő tanárnak minősülő 3 vagy ennél kevesebb ideje tanítókra, valamint a 4–9 éves tanítási tapasztalattal rendelkezőkre, de az első kategória csekély elemszáma miatt inkább az összevonás mellett döntöttem.

Eredmények

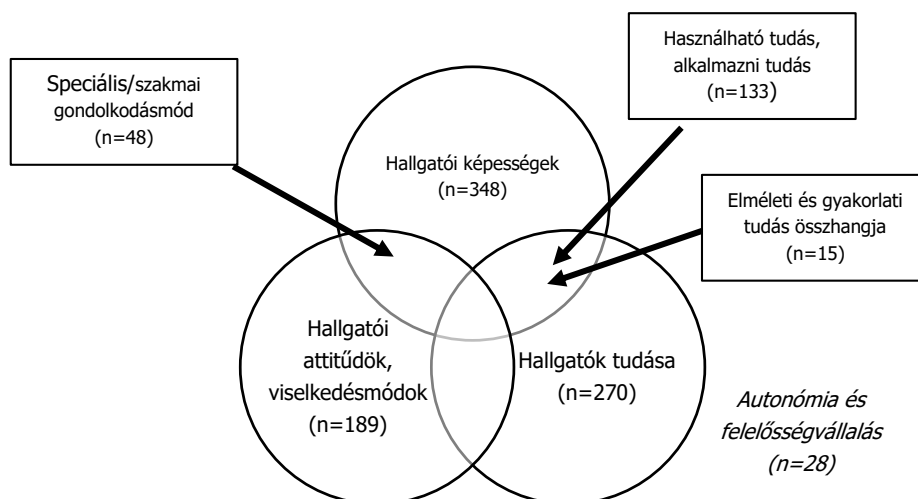
Az oktatók elképzelései a tanításról

Az oktatók tanításról alkotott elképzeléseit egyrészt az oktatói küldetés nyílt kérdésnek kódolására, másrészt a tanulási megközelítéseket feltáró zárt kérdésre alapoztam.

A tanítással kapcsolatos elképzelések az oktatói küldetések alapján

Az oktatói küldetésekre adott szabadon megfogalmazott válaszokban jelentősek voltak a tanulási eredményeken alapuló és tanulásközpontú megközelítésre épülő elképzelések, azaz, hogy miben akarják fejleszteni hallgatóikat, milyen tanulási eredmények elérésére vállalkoznak. A nyitott kérdésekre az oktatók 64,5%-a válaszolt (n=728) valamilyen tanulási eredmény komponenssel, ami azt jelenti, hogy az oktatók nagy arányban gondolkodnak oktatói küldetésük kapcsán a hallgatói tanulási eredményekben. A tanulási eredmények komponensei közül a legerősebb a képességek komponense, utána a tudás, majd az attitűd (1. ábra, 2. táblázat).

Kiemelendő (1. ábra) a képességek és a tudás metszéspontjában lévő terület, ami leginkább a használható tudással vagy az alkalmazni képes tudással fémjelezhető. A magas elemszám azt is mutatja, hogy a tudás- és képességfejlesztés harmóniájának megteremtése fontos az oktatóknak. A képességek és attitűdök metszetében is megjelent egy jól azonosítható terület, amit leginkább az adott szakmai gondolkodásmóddal lehet jelölni. Gyakran együtt is használták az oktatók, hogy például a mérnöki, pedagógusi gondolkodás- és szemléletmód kialakítása. Az oktatói válaszokból az is kiderül, hogy míg a tudás és képességek, valamint a képességek és attitűdök között léteznek közös, átmeneti területek, addig a tudás és attitűdök kapcsán nem találtunk ilyet. Összességében a tanulási eredmények komponensei közül az autonómia és felelősségvállalás fejlesztése az, ami a legkevésbé kerül előtérbe az oktatók szabadon megfogalmazott elképzeléseiben (2. táblázat).



1. ábra

Az oktatói küldetésekben lényegesnek tartott fejlesztendő tanulási eredmény komponensek

2. táblázat. A tanulási eredmények komponenseinek aránya az összes válaszban (n=728)

Tanulási eredmények komponensei	Összes említés (%)	A komponens általános szintű említése (%)	A komponens specializált, konkrét elemének említése (%)
Tudás	270 (37,1)	115 (15,8)	161 (22,1)
Képességek	348 (47,8)	23 (3,2)	329 (45,2)
Attitűdök	189 (26,0)	48 (6,6)	149 (20,5)
Autonómia és felelősségvállalás	28 (3,8)	–	–

Megjegyzés: Az egyes kategóriák között vannak átfedések. Az autonómia és felelősségvállalás esetében nem volt értelmezhető az általános és konkrét szintű említés.

A tanulási eredmények egyes komponenseinek általános és speciális (konkrétan meghatározott) típusai (2. táblázat) alapján az oktatók a tudás komponens kapcsán viszonylag nagy arányban általános szinten gondolkodnak, általában tartják fontosnak a (szakmai) ismeretek, tudás megszerzését. A képességek és az attitűdök esetében a helyzet éppen fordított, itt nagyon is meghatározónak tartják, hogy konkretizálják, milyen képességeket és attitűdöket szeretnének fejleszteni, ezért ez utóbbiakat tekintjük át részletesebben.

Az oktatók a képességek kapcsán 11 fejlesztendő területet említettek, melyek közül a leggyakoribbak kognitív jellegűek. Nagymértékben vezet a kritikai gondolkodás fejlesztés-

tése (n=195), amiben az önállóság, reflektivitás, logikus érvelés is helyet kap, és ami egyúttal kapcsolódhat is a felsőoktatás hagyományos értelmiségi, gondolkodó embereket nevelő eszményéhez is. Az oktatók körében fontos kognitív képesség továbbá a megértés, a lényeglátás (n=90) és a problémamegoldó képesség elősegítése (n=30). Megjelennek nem kognitív képességek is, de ritkán: a kommunikációs (n=19) és együttműködési képesség (n=9), a kreativitás (n=17), továbbá olyan képességek, amelyek a tanuláshoz, kutatáshoz (n=8), az információgyűjtéshez (n=10) és a rendszerzéséhez (n=17) szükségesek.

Az attitűdök és magatartásmódok erősítésénél lehetett érzékelni, hogy az oktatói válaszok igen sokfélék, összesen 19-féle kategóriát állítottunk fel. Ezek közül az oktatók a következőket tartották a fontosabbnak: a kérdező, problémaérzékeny, nyitott szemléletet (n=38), a szakmai elköteleződést, lelkesedést (n=26), a pozitív, érdeklődő attitűd kialakítását a tanulás, tudás iránt (n=18), az alapvető pozitív értékrend, viselkedésmód elsajátítását (n=18), az igényes hozzáállás kialakítását (n=15), az érzelmi odafordulást, empátikus, toleráns viselkedést (n=11), valamint az etikus, tisztességes magatartás, hozzáállás (n=10) elősegítését.

Tanítási megközelítésmódok

A faktoranalízis során négy tanítási megközelítés alakult ki: (1) munkaerőpiaci igényekre is figyelő, sokféle tevékenységre épülő gyakorlatorientált, (2) a hallgatók előzetes tudására, interakciójára, reflexiójára épülő, (3) a kritikai gondolkodás, az elmélet és gyakorlat összekapcsolására épülő és (4) az információk minőségi közvetítésére és értékelésére épülő információ- és értékelésközpontú (3. táblázat).

A faktoranalízis (3. táblázat) során négy, értékeléssel kapcsolatos állítást kellett kivenünk, mivel azok két faktoron ültek és/vagy alacsony faktorsúllyal és kommunalitással rendelkeztek. A faktorstruktúra így az eredeti állítások 40,32%-át magyarázza, és elfogadhatóak a Cronbach- α értékek, kivéve az alacsonyabb negyedik faktort, aminek oka az is lehet, hogy ez általános elfogadottságnak örvend az oktatók körében.

3. táblázat. A tanítási megközelítés típusai

Kijelentések	Gyakorlat-orientált (n=5) Cronbach- $\alpha=0,74$	Előzetes tudásra építő, interaktív (n=4) Cronbach- $\alpha=0,70$	A kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló (n=2) Cronbach- $\alpha=0,61$	Információ- és értékelésközpontú (n=3) Cronbach- $\alpha=0,50$
1. Olyan feladatokat adok, amelyek igénylik a hallgatók közti együttműködést.	0,411			
2. A kurzus elvégzéséhez különböző utakat, módszereket igyekszem felajánlani.	0,452			
3. A kurzus kialakítása és megvalósítása során figyelembe veszem a munkaerőpiaci elvárásokat.	0,599			

3. táblázat folytatása

<i>Kijelentések</i>	<i>Gyakorlat-orientált (n=5) Cronbach- α=0,74</i>	<i>Előzetes tudásra építő, interaktív (n=4) Cronbach- α=0,70</i>	<i>A kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló (n=2) Cronbach- α=0,61</i>	<i>Információ- és értékelés-központú (n=3) Cronbach- α=0,50</i>
4. A kurzus tartalmát a hallgatók tanulási tevékenységei, gyakorlati feladatai mentén építem fel.	0,825			
5. Olyan sokféle tanítási módszert használok, amilyen sokféléét csak lehet.	0,507			
6. Fontosnak tartom, hogy megismerjem a hallgatók előzetes tudását a tanított témák kapcsán.		0,645		
7. A hallgatók előzetes tudására építve igyekszem személyre szabni a kurzus tartalmát.		0,849		
8. Törekszem megbeszéléseket kezdeményezni a hallgatókkal a tanult témákról.		0,428		
9. A kurzus feladatai közt szerepel, hogy a hallgatók reflektáljanak a saját tanulásukra és képességeik fejlődésére.		0,321		
10. Az általam kiadott feladatokban a hallgatóknak szükséges az elméletet és gyakorlatot összekapcsolni.			0,575	
11. Olyan feladatokat próbálok adni a hallgatóknak, amelyek hozzájárulnak a kritikai gondolkodásuk fejlődéséhez.			0,745	
12. Törekszem sok adatot, tényt bemutatni az órákon, hogy a hallgatók tudják, mit kell megtanulniuk.				0,466
13. A tanítás során figyelek arra, hogy lényegi és megbízható információkat mutassak be a hallgatóknak.				0,435
14. Az értékelés során fontos szempont, hogy a hallgatók mennyire sajátították el a kijelölt tananyagot.				0,612
<i>Az oktatói megközelítés átlaga és szórása</i>	3,23 (0,81)	3,67 (0,78)	4,21 (0,75)	4,30 (0,57)

Megjegyzés: alpha faktoranalízis, rotáció Promax Kaiser Normalizációval hat iteráció után, KMO=0,85; az állításokat ötfokú Likert-skálán kellett értékelni.

Az oktatók szakmai fejlődésével, tanulással kapcsolatos elképzelései

Az oktatók szakmai fejlődésének két típusát azonosítottam a faktoranalízis alapján: (1) a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló és (2) az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló tanulási elképzeléseket (4. táblázat).

4. táblázat. A szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetek típusai

<i>Azért fontos a felsőoktatásról, pedagógiáról, oktatásról tanulnom...</i>	<i>A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló (n=9) Cronbach-α=0,90</i>	<i>Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló (n=4) Cronbach-α=080</i>
...hogy jobban értem, hogyan tanulnak a hallgatók.	0,411	
...mert érdekel.	0,624	
...mert az oktatás során folyamatosan új kihívásokkal, feladatokkal szembesülök.	0,793	
...hogy azokat a hallgatókat is eredményesebben tudjam tanítani, akiknek nagyobb oktatói támogatásra van szüksége.	0,758	
...hogy a hallgatókat eredményesebben tudjam felkészíteni a zh-kra, vizsgákra.	0,502	
...hogy a hallgatók szakmai, kritikai gondolkodásmódját jobban tudjam fejleszteni.	0,749	
...hogy a hallgatókat eredményesen tudjam felkészíteni a munka világára.	0,706	
...hogy új módszereket tudjak használni.	0,691	
...mert a szak/képzés oktatását fejleszteni szükséges.	0,664	
...hogy oktatóként magabiztosabb legyek.		0,877
...hogy hatékonyabban tudjak kommunikálni a hallgatókkal.		0,597
...mert előnyt jelent a felsőoktatási karrierem számára.		0,655
...hogy a hallgatói megítélésem jobb legyen.		0,638

Megjegyzés: alpha faktoranalízis, rotáció Promax Kaiser Normalizációval három iteráció után, KMO=0,92; az állításokat ötfokú Likert-skálán kellett értékelni.

A két faktor (4. táblázat) az eredeti állítások 50,5%-át magyarázza, a kialakított skálák megbízhatósága jó. Az első típus középpontjában a hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése áll, és az, hogy a tanítás során szükséges a folyamatos megújulás. Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló elképzelés lényege az, hogy az oktató szerepében magabiztosnak érezze magát, pozitív hallgatói visszajelzéseket kapjon, számítson az oktatói előmenetelében a tanulás, valamint a hallgatókkal való kommunikációt is segítse. Jól látszik, hogy a tanulástámogatás érdekében történő szakmai fejlődés kapcsolódik össze az intrinzik motívumokkal (pl. érdekel), míg az oktatói szerep megerősítésére fókuszáló inkább az extrinzik motívumokkal (pl. előnyös a felsőoktatási karrierem szempontjából, jobb hallgatói megítéléssel jár). Bár a motívumok ilyen együttjárása a korábbi pedagógusvizsgálatokban is megjelent (de Vries et al., 2014), a mélyebb értelmezéséhez további vizsgálatokra van szükség. Az eredmények alapján az oktatók szakmai fejlődésük és tanulásuk értelmét leginkább a hallgatók tanulástámogatásának erősítéséhez kötik (M=3,76, SD=0,88), s csak kisebb mértékben lényeges az, hogy az oktatói szerepükben megerősödjenek, elismerésben részesüljenek (M=3,06, SD=1,00).

Az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának formái

Az oktatók szakmai fejlődésének, tanulási tevékenységeinek állításait szintén faktoranalízis segítségével tipizáltam. Négy faktort találtam (5. táblázat): amikor az oktatók a tanulásukat (1) képzés és olvasás révén, (2) a kollégákkal együtt, (3) vizsgálatok által, valamint (4) amikor reflexió segítségével végzik.

5. táblázat. A szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeinek típusai

<i>Kijelentések</i>	<i>Tanulás képzés és olvasás révén (n=4) Cronbach-α=0,82</i>	<i>Tanulás kollégákkal (n=3) Cronbach-α=0,79</i>	<i>Tanulás vizsgálatok által (n=2) Cronbach-α=0,61</i>	<i>Tanulás reflexió segítségével (n=2) Cronbach-α=0,64</i>
1. Felsőoktatásról, pedagógiáról szóló szakirodalmat olvasok.	0,831			
2. Egyénileg veszek részt szervezett pedagógiai (tovább)képzésen.	0,805			
3. Kollégákkal együtt pedagógiai (tovább)képzésen veszek részt.	0,605			
4. Konferencián, műhelyen veszek részt, hogy új felsőoktatási gyakorlatokat ismerjek meg.	0,646			
5. A tanítás során felmerülő problémákat megbeszélem a kollégákkal.		0,799		
6. Új tanítási ötleteimet megosztom a kollégáimmal.		0,703		
7. A kollégákkal közösen tervezzünk, fejlesztünk kurzust, feladatokat, módszereket.		0,748		
8. A tanítás során felmerülő problémák kapcsán vizsgálatot végzek.			0,722	
9. A képzéssel, a hallgatók eredményességével kapcsolatos vizsgálatot végzünk a kollégáimmal.			0,912	
10. Órák után átgondolom, mi sikerült és mi nem a tanítás során.				0,725
11. A hallgatók visszajelzéseit elemzem a tanításom fejlesztése érdekében.				0,610
<i>A szakmai fejlődés és tanulás típusainak átlaga és szórása</i>	2,27 (1,06)	3,38 (1,00)	2,48 (1,12)	4,18 (0,83)

Megjegyzés: alpha faktoranalízis, rotáció Promax Kaiser Normalizációval öt iteráció után, KMO=0,80; az állításokat ötfokú Likert-skálán kellett értékelni.

Az eredeti állítások közül a faktorelemzés (5. táblázat) során először kivettem az *Új módszereket, gyakorlatokat próbálok ki, találok ki* állítást, mert több, mint egy skálaegyiséggel volt nagyobb az átlaga, mint a faktor többi állításának, a második legalacsonyabb

kommunalitással rendelkezett (0,37), és a faktorsúlya is viszonylag alacsony volt (0,41). Ezt követően még ki kellett emelni *A kollégáktól visszajelzést kérek az órámról, tanításonról kijelentést*, mert ez a faktoranalízis során hol a második, hol a harmadik faktoron jelent meg, s szintén alacsony faktorsúllyal rendelkezett (0,4). Végül kivettem *Az internetes portálokat, blogokat olvasok a tanítás során* állítást is, mert kommunalitása szintén alacsony maradt (0,3 alatti). A faktorstruktúra így az eredeti állítások 57,23%-át magyarázta, a skálák megbízhatósága megfelelő.

Az eredmények alapján az oktatók körében a legnépszerűbb szakmai fejlődési, tanulási tevékenység reflexió segítségével történik, majd a kollégákkal együttműködve tudásmegosztás vagy fejlesztés révén. A vizsgálatok használata, valamint a képzések és olvasás révén történő tanulás viszont kevésbé jellemző. Összességében inkább az informális saját gyakorlathoz, illetve a kollégákkal való együttműködéshez kötődő tanulási tevékenységek jellemzőek az oktatókra.

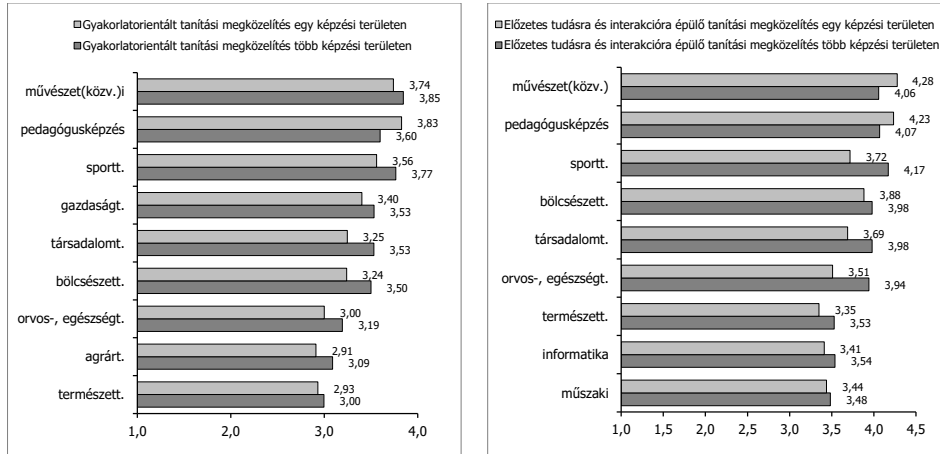
A képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerepe

Az oktatók tanításról és saját szakmai fejlődéséről alkotott elképzelései, illetve a saját szakmai fejlődésük, tanulási tevékenységük kapcsán is megvizsgáltam, hogy ezek az elemek mennyiben változnak a képzési területek szerint, valamint a tanítási tapasztalatok fényében.

Tanítási megközelítések

Az egyes tanítási megközelítések típusai közül az információ- és értékelésközpontú megközelítés változik a legkevésbé, a gyakorlatorientált és az előzetes tudásra, interakciókra épülő a leginkább a képzési területek szerint (2. ábra). A Kruskal–Wallis-próba alapján az információ- és értékelésközpontú megközelítés egyedül a társadalomtudományi képzésben mutatott eltérést, ahol kevésbé volt jellemző az oktatókra, mint a nem társadalomtudományi területen tanítóokra ($H(2)=6,63$, $p<0,05$). A gyakorlatorientált és az előzetes tudásra, interakcióra épülő megközelítés is a 14 képzési terület közül kilenc esetben mutatott jelentős különbségeket.

A 2. ábra alapján mindkét tanulásközpontú tanítási megközelítés kevésbé jellemző a természettudományi (GyM: $H(2)=16,74$, $p<0,01$; EM: $H(2)=15,93$, $p<0,01$), az agrár (GyM: $H(2)=9,85$, $p<0,01$), a műszaki (EM: $H(2)=16,07$, $p<0,01$), az informatikai (GyM: $H(2)=6,79$, $p<0,05$), az orvos-, egészségtudományi terület képviselőire (GyM: $H(2)=11,70$, $p<0,01$; EM: $H(2)=11,67$, $p<0,01$), azaz a kemény tudományterületek oktatóira, szemben az ilyen területeken nem tanítókkal. Továbbá e két tanulásközpontú megközelítés azon oktatók körében jellemzőbb, akik több mint egy képzési területen tanítanak. Ez alól csak a pedagógusképzés (GyM: $H(2)=36,68$, $p<0,01$; EM: $H(2)=43,86$, $p<0,01$) és az előzetes tudásra és interakciókra épülő megközelítés esetében a művészeti, művészetközvetítési terület oktatói (EM: $H(2)=9,82$, $p<0,01$) képeznek kivételt, akikre egyébként is a legjellemzőbbek ezek a megközelítések. A csak pedagógusképzés területén dolgozók esetében érthető az összefüggés, hiszen a tanítás tartalma és megközelítése között éppen e képzési terület esetében nagyfokú összhang áll fenn.

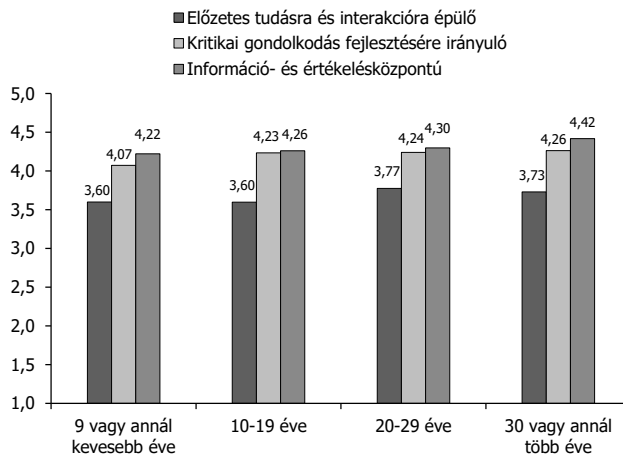


2. ábra

A gyakorlatorientált (GyM), valamint az előzetes tudásra és interakcióra épülő (EM) tanítási megközelítések átlagai képzési területenként

Megjegyzés: azok az eredmények szerepelnek az ábrán, amelyeknél a Kruskal–Wallis-próba alapján szignifikáns különbség az oktatók következő három csoportja közt: azon oktatók, (1) akik csak az adott képzési területen, (2) az adott képzési területtel együtt más területen is tanítanak vagy (3) nem tanítanak

Amíg a képzési területek szerint jelentős különbségek voltak a tanulásközpontú megközelítésekben, a tanítási tapasztalatok esetében a gyakorlatorientált megközelítésben nincsenek szignifikáns különbségek. A másik három megközelítés esetében voltak szignifikáns különbségek, de nem egyenletes ütemű növekedésről van szó (3. ábra).



3. ábra

A tanítási tapasztalat mentén változó tanulási megközelítések (1–5 fokú skála)

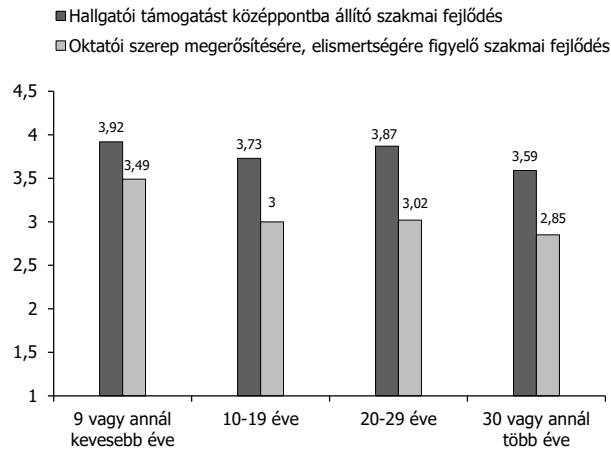
A Kruskal–Wallis-próba alapján (3. ábra) a kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló megközelítés az, ami az első 10 év után megerősödik, utána viszont már alig növekszik ($H(3)=8,39$, $p<0,05$), az előzetes tudásra és interakcióra épülő leginkább 20 év tanítás után erősödik meg ($H(3)=8,98$, $p<0,05$). S bár az információ- és értékelésközpontú megközelítés növekszik a legegyszerűsebben ($H(3)=20,01$, $p<0,01$), itt fontos, hogy a több mint 30 év tapasztalattal rendelkezőknél emelkedik meg valamennyivel jobban ez a megközelítés.

Szakmai fejlődéssel, tanulással kapcsolatos nézetek

A szakmai fejlődés, tanulás elképzelése a 14 képzési terület közül kilenc esetben nem mutat különbségeket, tehát kevésbé függ az oktatók szakmai fejlődéssel kapcsolatos elképzelése attól, hogy milyen területen tanítanak. Viszont ahol azonosítható képzési területenként eltérés, ott jellemzően a különbségek három típusba sorolhatóak: (1) mindkét oktatói tanulással kapcsolatos nézetrendszer fontosabb, (2) mindkét oktatói tanulással kapcsolatos nézetrendszer kevésbé fontos az adott oktatók körében és (3) csak az egyik nézet típus válik fontossá. A szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetek (1) erősebbek a gazdaságtudomány, a pedagógusképzés és a sporttudomány oktatói körében. A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló nézet a gazdaságtudomány ($H(2)=7,54$, $p<0,05$) és a sporttudomány ($H(2)=13,86$, $p<0,01$) oktatói körében is akkor a legmagasabb, ha a saját képzési területen túl máshol is tanítanak, a pedagógusképzők ($H(2)=16,56$, $p<0,01$) esetében ez kevésbé releváns. Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére vonatkozó elképzelések a pedagógusképzés ($H(2)=7,89$, $p<0,05$) és a sporttudomány ($H(2)=14,56$, $p<0,01$) oktatóinál akkor a legfontosabb, ha saját képzési területükön kívül máshol is tanítanak, míg a gazdaságtudomány oktatóinál ($H(2)=7,40$, $p<0,05$) akkor, ha csak a saját területükön oktatnak. Mindkét szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézettel szemben (2) a természettudomány oktatói a legelutasítóbbak a többi oktatóhoz képest: a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló nézet akkor a legkevésbé fontos, ha a természettudomány mellett még mást is tanítanak ($H(2)=22,17$, $p<0,01$), az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló pedig – akár csak természettudományt, akár mást is tanítanak – alacsony marad ($H(2)=11,75$, $p<0,01$). Az orvos- és egészségtudományi terület oktatói azok (3), akiknél csak az oktatói szerep megerősítésére vonatkozó elképzelések erősebbek ($H(2)=6,80$, $p<0,05$), ezen belül leginkább a több területen tanítókra jellemző ez.

Bár a képzési területek mentén kevés különbséget találtunk a szakmai fejlődés nézetében, a tanítási tapasztalat mennyisége szignifikáns különbségeket mutat a hallgatói támogatást ($H(3)=6,80$, $p<0,05$), valamint az oktatói szerep megerősítését, elismertségét középpontba állító ($H(3)=6,80$, $p<0,05$) szakmai fejlődésnél is (4. ábra).

A szakmai fejlődés mindkét típusával leginkább a legkevesebb tanítási tapasztalattal rendelkező oktatók tudnak azonosulni (4. ábra). Az oktatói szerep megerősítésére, elismertségére figyelő szakmai tanulás elképzelése alapvetően folyamatosan csökken a tanítási tapasztalatokkal. Ugyanakkor a hallgatók tanulásának támogatását középpontba állító elképzelés újból megerősödik a 20–29 éves tanítási tapasztalattal rendelkezők körében, ami azt mutatja, hogy a tapasztalt oktatóknak is van egy szélesebb köre, akik nyitottá válnak a hallgatók tanulásának támogatása érdekében történő szakmai megújulásra.



4. ábra

Az oktatók szakmai tanulással kapcsolatos elképzeléseit mutató két skála értékeinek változása az oktatók tanítási tapasztalatai mentén

A szakmai fejlődés, tanulás formái

A szakmai fejlődés négy jellegzetes típusa közül a kollégákkal való tanulásban a képzési területek szerint nincs különbség, ám a másik három jellegzetes szakmai fejlődési módban igen. Leginkább az olvasás és képzés általi tanulásban különböznek az egyes képzési területek oktatói: a sporttudományi ($H(2)=19,68$, $p<0,01$), a pedagógusképzési ($H(2)=56,38$, $p<0,01$), társadalomtudományi ($H(2)=15,81$, $p<0,01$), a gazdaságtudományi ($H(2)=12,99$, $p<0,01$) bölcsészettudomány ($H(2)=14,96$, $p<0,01$) oktatókra jellemzőbb, hogy olvasnak a tanításról, pedagógiai jellegű képzésekre, konferenciákra, műhelyekre járnak. A természettudományi terület ($H(2)=12,81$, $p<0,01$) oktatóira ez a tanulási mód nem jellemző, különösen pedig akkor, ha csak természettudományi területen tanítanak ($M=1,92$, $SD=0,87$).

A vizsgálatok révén történő szakmai fejlődés, úgy tűnik, inkább a kemény tudományterületek képviselői számára lényegesebb, míg a reflexió segítségével történő tanulás inkább a puha tudományok oktatóinak. A vizsgálat általi szakmai tanulás jellemzőbb a műszaki ($H(2)=10,39$, $p<0,01$) terület oktatóira, s kevésbé igaz a bölcsészettudományi terület tanáira ($H(2)=14,23$, $p<0,01$), mint a nem bölcsészeti oktatókra. A reflexió általi tanulás inkább a bölcsészettudományi területen ($H(2)=7,97$, $p<0,05$) népszerűbb. Külön csoportot képeznek a gazdaságtudományi terület oktatói, rájuk a vizsgálatok révén ($H(2)=7,31$, $p<0,05$) és a reflexió segítségével történő ($H(2)=6,41$, $p<0,05$) tanulás is jellemzőbb. Ez az egyedüli képzési terület, ahol az oktatókra mindhárom szakmai tanulási forma jellemzőbb, azaz leginkább a gazdaságtudományi terület képviselői azok, akik sokféle szakmai tanulási tevékenységre nyitottak. Amíg a szakmai fejlődés különböző tevékenységei a képzési területek szerint mutatnak sajátos preferenciákat, addig az eltérő tanítási tapasztalatok mentén nincs szignifikáns különbség a tanulás formájában.

Az eredmények értelmezése

A kutatásban azt vizsgáltam, hogy az oktatók egyrészt hogyan gondolkodnak a tanításról, másrészt a saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról. Az eredmények azt mutatják, hogy amíg a tanítási megközelítés esetében a hazai oktatókra a tanításközpontú, azaz információ- és értékelésközpontú megközelítés jellemző, addig a szakmai fejlődésükről, tanulásukról alkotott elképzeléseknél ennél jóval erősebb a hallgatók tanulástámogatására fókuszáló irány. E képet árnyalja, hogy az oktatói küldetésben megfogalmazott tanítási elképzelésekben a hallgatók képességfejlesztése domináns, ami a tanulásközpontú elképzelések iránti nyitottságot jelenti. Tehát úgy tűnik, hogy az oktatók nagyobb mértékben értenek egyet a tanulásközpontú, a hallgatói tanulási eredményeket előtérbe állító oktatóssal, mint ahogyan azt a tanítás során megvalósíthatónak látják. Ugyanakkor a képességfejlesztés dominanciáját és a tudás komponens mellett a tanulási eredmények további elemeinek megerősödését óvatosan kell kezelni, mert a nyitott kérdésre az oktatóknak alig több mint 60%-a válaszolt. A tanításról és a szakmai fejlődésről alkotott elképzelések ellentmondásait tovább árnyalja, hogy a szakmai fejlődésről alkotott elképzelések típusai bizonyos képzési területek oktatóinál egyaránt erősebbek, ami azt mutathatja, hogy a szakmai fejlődésnél fontosabb az általános nyitottság, mint az, hogy kifejezetten a hallgatók tanulástámogatására, esetleg magára az oktatói szerep megerősödésére, elismertségére vonatkozik.

Az oktatók *tanításról alkotott elképzeléseinek* eredményeit értelmezve, a tanulásközpontú megközelítések árnyalásának szükségessége megerősödött, hiszen három jellegzetes típus jelent meg: a gyakorlatorientált, az előzetes tudásra és interakcióra, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztésére fókuszáló. Korábbi vizsgálatunkban (Kálmán et al., 2019) a gyakorlatorientált és a gondolkodás fejlesztésére irányuló tanítást azonosítottuk, ami közül az utóbbi jelen kutatásban két részre bomlott. A gyakorlatorientált tanítási megközelítésben a gyakorlati tevékenységek szervezése mellett a módszertani sokszínűség és a munka világának elvárásai is döntőek, ugyanakkor ez a megközelítés a legkevésbé jellemző a hazai oktatókra. Az előzetes tudásra és interakcióra épülő megközelítés elszakadt a gondolkodás fejlesztését középpontba állítótól, és részben hasonlít a korábbi fenomenografikus vizsgálatokban (Prosser & Trigwell, 1994) feltárt hallgató-oktató interakcióra fókuszáló megközelítésre, ugyanakkor éppen a hallgatók előzetes tudásának fontossága, ami a tanulásközpontú nézetekhez köti. Ezzel szemben a kritikai gondolkodás fejlesztésére fókuszáló megközelítés kiüresedik, kevésbé látszódnak a megközelítés stratégiai elemei. Viszont mindez összhangban áll az oktatói küldetésekben megfogalmazott képességfejlesztés, s azon belül kifejezetten a kritikai gondolkodás fejlesztésének fontosságával; ugyanakkor arra hívja fel a figyelmet, hogy bár a kritikai gondolkodás fejlesztése a szándékok szintjén elfogadott, a tanítási stratégiák szintjén kevésbé kidolgozott. A tanítási megközelítések esetében igyekeztem érvényesíteni a konstruktív összehangolás elvét (vö. Biggs & Tang, 2003), az eredmények pedig azt mutatják, hogy amíg az információközpontú megközelítéshez tud kapcsolódni értékelési stratégia, addig a tanulásközpontú megközelítések esetében ez hiányzik. Mindez a tanulásközpontú megközelítések megerősödését nehezítheti, akár akadályozhatja is a felsőoktatásban. Az eredmény összhangban áll a korábbi

hazai vizsgálatokkal, amelyek azt mutatják, hogy a felsőoktatásban az oktatók értékelési gyakorlata nehezen változik (Soreco Research, 2014 as cited in Berács, Derényi, Kovács, Polónyi, & Temesi, 2015; Vámos, 2011).

Az oktatók *szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos nézetei* két típusba rendeződtek: a hallgatói tanulástámogatásra, valamint az oktatói szerep megerősödésére, elismertségére irányuló elképzelésekbe. A korábbi kutatásokban (Åkerlind, 2003, 2011; Trautwein, 2018) e két elképzelés közötti átmenetként megjelenik egy további, amely kifejezetten a tanítási stratégiák, módszerek gazdagodására fókuszál. Kutatásunkban viszont az új módszerek tanulása a hallgatói tanulástámogatás nézetébe illeszkedett. Az oktatók szakmai fejlődés értelmezésében lényeges, hogy az oktatói szerep megerősödése kapcsolódott össze az előnyös karrierlehetőségekkel, míg a hallgatói tanulástámogatásra fókuszáló elképzelés belső érdeklődésből fakad. A szakmai fejlődés nézeteinek feltárására újonnan kialakított skálák jól értelmezhetőnek és megbízhatónak bizonyultak.

Az oktatók *szakmai fejlődésére és tanulására* a reflektálás és a kollégákkal való közös tanulás formája jellemző. Ezzel szemben a vizsgálatokhoz vagy a képzésekhez, olvasáshoz kötődő tanulási tevékenységek inkább nem jellemzőek. Összességében tehát úgy tűnik, hogy az oktatói tapasztalatokban az informális tanulási utak – akár egyéni, akár közösségi szinten – erősebbek. A pedagógiai irodalmak olvasása – bár a tevékenység jellege szerint informális – valószínűleg a pedagógiai tudástartalom miatt erősen kapcsolódik a formális képzéseken való tanuláshoz (vö. de Vries et al., 2014).

Az utolsó kutatási kérdésünk *az oktatói elképzelések és tapasztalatok képzési területek és tanítási tapasztalatok szerinti differenciálódásának* feltárására vonatkozott. Eredményeink alapján az oktatói elképzelések és tapasztalatok különböző mértékben szentitívek a képzési területekre és a tanítási tapasztalatokra. A tanulásközpontú megközelítések és a szakmai tanulás tevékenységei elsősorban a képzési területek mentén különböznek, míg a szakmai fejlődés, tanulás nézetei főként a tanítási tapasztalat fényében. Az, hogy a szakmai tanulás tevékenységei nem változnak a tanítási tapasztalatokkal, nem erősíti meg a korábbi kutatási eredményeket (Ferman, 2002; Knight et al., 2006) a hazai felsőoktatásban.

A leginkább tanulásközpontú megközelítések, azaz a gyakorlatorientált és az előzetes tudásra, interakcióra épülő megközelítés változik leginkább képzési területenként és kevésbé a tanítási tapasztalat fényében. E tanulásközpontú megközelítések inkább a puha tudományok képviselőire jellemzőek (főként a művészeti, művészet-közvetítési; pedagógusképzési és sporttudományi oktatókra), és a puha tudományok oktatói esetében erősödik, ha több képzési területen is tanítanak. A tanítási tapasztalat a gyakorlatorientált megközelítést egyáltalán nem befolyásolja, az előzetes tudásra és interakcióra épülő megközelítésnél pedig leginkább 20 év tanítás után erősödik meg. Mindez felhívja arra a figyelmet, hogy a tanulásközpontú megközelítések használatának támogatásakor a kezdők mellett legalább olyan lényeges a tapasztalt oktatók bevonása.

A hallgatók tanulástámogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézete az eredmények alapján általában lényeges az oktatók számára, és ezt a képzési területek sem befolyásolják igazán, ami optimizmusra ad okot. Ez alól kivétel a természettudományi terület, ahol a legkevésbé elfogadóak a szakmai fejlődés nézeteivel. S bár az a hazai közvélekedés viszsza-közszön eredményeinkben, hogy az oktatók a kezdő időszakban a legnyitottabbak a

szakmai fejlődésre, eredményeink arra is rámutatnak, hogy 20 év tanítási tapasztalat után újból megerősödnek ezek a nézetek, amit az oktatói támogatások kialakításakor szükséges figyelembe venni. A szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeit egyáltalán nem befolyásolják a tanítási tapasztalatok, valószínűleg ebben az esetben a külső intézményi faktorok, lehetőségek meghatározóbbak. Ugyanakkor fontos tudatosítani a képzési területek eltérő nyitottságát az egyes szakmai tanulási tevékenységekre. Míg a képzések és olvasás általi, valamint a reflexió segítségével történő tanulás inkább a puha tudományok képviselőire jellemző, addig a vizsgálatok általi tanulás a kemény tudományterületeken tanító oktatók számára fontosabb, mint az ilyen területeken nem tanítóknak.

A kutatási eredmények számos megfontolandó szempontot vetnek fel a hazai felsőoktatásban erősödő, az oktatók szakmai fejlődését segítő kezdeményezések számára. Ezek közül a legfontosabbak: (1) a hallgatói tanulástámogatásra fókuszáló szakmai fejlődés elképzelése a hazai oktatók széles körében elfogadott, képzési területektől kevésbé befolyásolt, ami jó kiindulópontot nyújthat az oktatók szakmai fejlődésének támogatásához. (2) A képzési területek és a tanítási tapasztalatok számítanak a szakmai fejlődés támogatásánál, ugyanakkor az összefüggéseket nem szabad leegyszerűsíteni. Összességében egy-egy képzési terület sajátossága lényegesebb, mint a kemény és puha tudományterületi sajátosságok. Így derül ki, hogy alapvetően a természettudományi oktatók maradnak konzekvensen kevésbé elfogadókká a tanulásközpontú irányokra; de például a műszaki terület oktatóira jellemzőbb a vizsgálatok általi szakmai tanulás. A gazdaságtudomány egy igen változó és nyitott képzési terület, képviselőire mindenféle szakmai tanulási tevékenység jellemzőbb, mint a nem gazdasági területen tanítókra. (3) A tanítási megközelítések támogatása kapcsán érdemes kiaknázni a több képzési területen szerzett tapasztalatokat, mert azok a tanulásközpontú irány iránti nyitottságot erősebbé teszik. (4) A szakmai fejlődés támogatásakor – a kezdő oktatók mellett – a több mint 20 év tanítási tapasztalattal rendelkezőket is érdemes megcélozni.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Irodalom

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375–390. doi: [10.1080/0307507032000122242](https://doi.org/10.1080/0307507032000122242)
- Åkerlind, G. S. (2011). Separating the ‘teaching’ from the ‘academic’: possible unintended consequences. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 183–195. doi: [10.1080/13562517.2010.507310](https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507310)
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126. doi: [10.3102/0034654312438409](https://doi.org/10.3102/0034654312438409)
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151–161. doi: [10.1080/03075079412331382007](https://doi.org/10.1080/03075079412331382007)

- Berács J., Derényi, A., Kováts, G., Polónyi, I., & Temesi, J. (2015). *Magyar felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Biggs, J., & Tang, C. (2003). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill International.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195–203. doi: [10.1037/h0034701](https://doi.org/10.1037/h0034701)
- Caena, F. (2011). *Professional development of teachers. Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programs. *Journal of Studies in Educational Evaluation*, 46, 81–91. doi: [10.1016/j.stueduc.2015.02.002](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.002)
- Cordingley, P. (2015). Why is evidence about teachers' professional learning and continuing professional development observed more in the breach than reality? Why has it not stuck? In C. McLaughlin, P. Cordingley, R. McLellan, & V. Baumfield (Eds.), *Making difference* (pp. 53–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- de Vries, S., van de Grift, W. J. C. M., & Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 338–357. doi: [10.1080/13540602.2013.848521](https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521)
- Derényi, A. (2018). A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben. In G. Kováts & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017* (pp. 130–146). Budapest: Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Ferman, T. (2002). Academic professional development practice: What lecturers find valuable. *International Journal for Academic Development*, 7(2), 146–158. doi: [10.1080/1360144032000071305](https://doi.org/10.1080/1360144032000071305)
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Paris: OECD IMHE. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Hicks, M., Smigielski, H., Wilson, G., & Luzeckyj, A. (2010). *Preparing academics to teach in higher education. Final Report*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Kálmán, O. (2009). *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása* [Doctoral dissertation]. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kálmán, O. (2013). A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In B. Kotschy (Ed.), *Új utak a pedagóguskutatásban: Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére* (pp. 81–104). Eger: Linceum Kiadó.
- Kálmán, O. (2018). Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának megközelítései a felsőoktatásban. In A. Fehérvári (Ed.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok* (pp. 218–236). Budapest: ELTE PPK – L'Harmattan.
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módja. *Neveléstudomány*, 1, 74–97. doi: [10.21549/ntny.25.2019.1.6](https://doi.org/10.21549/ntny.25.2019.1.6)
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2019). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 595–614. doi: [10.1080/13562517.2019.1586667](https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667)
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275. doi: [10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490. doi: [10.1023/A:1026569608656](https://doi.org/10.1023/A:1026569608656)
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319–339. doi: [10.1080/03075070600680786](https://doi.org/10.1080/03075070600680786)

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97. doi: [10.1016/j.tate.2003.10.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002)
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298. doi: [10.1080/03075070600680539](https://doi.org/10.1080/03075070600680539)
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213–228. doi: [10.1080/0307507032000058082](https://doi.org/10.1080/0307507032000058082)
- Postareff, L., Katajavouri, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33, 49–61. doi: [10.1080/03075070701794809](https://doi.org/10.1080/03075070701794809)
- Prosser, M., Martin, E., & Trigwell, K. (2007). Academics' experiences of teaching and of their subject matter understanding. In N. Entwistle & P. Tomlinson (Eds.), *Student Learning and University Teaching* (pp. 49–59). BJE Monograph Series II. 4.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K., & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28, 37–48. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070309299>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217–231. doi: [10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezése a személyes szakmai életúton. In Á. Vámos (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79–102). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O., & Mészáros, Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepcionális kerete*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and Developing as a University Teacher: Narratives of Early Career Academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12(3), 330–341. doi: [10.2304/eej.2013.12.3.330](https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.3.330)
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116–126. doi: [10.1016/j.tate.2010.07.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008)
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299–325. doi: [10.1023/a:1004130031247](https://doi.org/10.1023/a:1004130031247)
- Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92–101. doi: [10.1016/j.stueduc.2015.03.008](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008)
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. doi: [10.1162/0011526054622015](https://doi.org/10.1162/0011526054622015)
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: A cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, 39(4), 644–658. doi: [10.1080/03075079.2012.729032](https://doi.org/10.1080/03075079.2012.729032)
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approaches. *Higher Education*, 60(2), 187–204. doi: [10.1007/s10734-009-9294-x](https://doi.org/10.1007/s10734-009-9294-x)
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995–1010. doi: [10.1080/13562517.2018.1449739](https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739)
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284. doi: [10.1080/03075079612331381211](https://doi.org/10.1080/03075079612331381211)
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–425. doi: [10.1007/s10648-004-0007-9](https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9)

Kálmán Orsolya

- Trigwell, K., & Prosser, M. (2014). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education*, 67(2), 141–154. doi: [10.1007/s10734-013-9701](https://doi.org/10.1007/s10734-013-9701)
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 349–360. doi: [10.1080/07294360500284730](https://doi.org/10.1080/07294360500284730)
- Trowler, P. (2014). Academic Tribes and Territories: the theoretical trajectory. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 25(3), 17–26.
- Tynjälä, P., Kálmán, O., & Skaniakos, T. (n.d.). University teachers' teaching approaches, professional development, and perception of teaching cultures: A comparative study of Finland and Hungary [Manuscript].
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21(3), 321–347. [10.1007/s10984-018-9257-1](https://doi.org/10.1007/s10984-018-9257-1)
- Vámos, Á. (2011). *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatásban 2*. Bologna Füzetek 6. Budapest: Tempus Közalapítvány.

ABSTRACT

UNIVERSITY TEACHERS: THEIR BELIEFS ABOUT TEACHING AS WELL AS ABOUT THEIR OWN PROFESSIONAL LEARNING

Orsolya Kálmán

In recent years, more attention has been paid to quality teaching in higher education in Hungary, however, university teachers' beliefs about teaching and learning are still unexplored. When new ways of teaching are introduced, university teachers' beliefs on teaching and their professional learning are found to be essential since without taking those into consideration, new student-centered approaches to teaching cannot become reality or gain strength. This study aims to explore university teachers' beliefs to depict their experience about their professional learning as well as to compare academics' beliefs and experiences from different fields and with different length of teaching practice. 1128 Hungarian university teachers participated in the online questionnaire-based study, which is a representative sample by study areas, providers and regions in Hungary. In the questionnaire, both open-ended questions and closed Likert-type items were developed based on theoretical models and previous inventories. The data was then analyzed by exploratory factor analyses. Results show that university teachers find students' skill development to be the most important in their teaching mission, but when it comes to teaching approaches, they prefer the knowledge- and assessment-focused approaches and to a lesser extent the practice-focused as well as the interaction-focused ones. The findings also highlight that the alignment of teaching and assessment is only realized in the knowledge- and assessment-focused approaches, but not in the student-centered ones. While academics are still less open to student-centered teaching approaches, they believe more in the concept of professional learning in order to enhance students' development than in learning for appreciation or for strengthening the teacher role. In the professional learning of university teachers, four types of activities were identified, of which the most typical were reflection and learning together with colleagues. Professional learning via pedagogical trainings and reading as well as via conducting research were the least relevant ones for university teachers. All in all, the student-centered teaching approaches and the professional learning activities of university teachers differed more in terms of study areas,

A felsőoktatás oktatói: elképzeléseik a tanításról és a saját szakmai tanulásukról

while academics' beliefs about professional learning varied more by teaching experience. Academics teaching in soft disciplines as well as those who teach in more than one study fields use student-centered teaching approaches more frequently. Moreover, academics from various study fields differ in their professional learning activities. Teachers from soft disciplines find professional learning via pedagogical trainings and reading as well as professional learning by reflecting more relevant, while academics from hard disciplines appreciated professional learning by doing research to a greater extent. By contrast, beliefs about professional learning depends more on teaching experience. Novice university teachers are the most open to both types of professional learning beliefs. However, it has also been identified that university teachers with more than 20 years of teaching experience find professional learning for enhancing students' development almost as important as novices. To conclude, our scales of teaching approaches, beliefs of professional learning and professional learning activities were reliable and applicable to the Hungarian context. Furthermore, the tools developed can be effectively used to understand and diagnose the state of quality teaching in higher education. Our results also highlight those intervention points where supporting professional learning of academics can be effective (e.g. not only supporting the professional learning of novices but also that of more experienced teachers with more than 20 years of teaching experience). Furthermore, based on our results, preferable ways of professional learning for university teachers from different study areas can be identified and promoted.

Magyar Pedagógia, 119(3). 173–197. (2019)
DOI: 10.17670/MPed.2019.3.173

Levelezési cím / Address for correspondence: Kálmán Orsolya, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, H–1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.



A PERFEKCIONIZMUS ÉRTELMEZÉSE, MÉRÉSE ÉS ISKOLAI VETÜLETEINEK BEMUTATÁSA

Nagy Zoltán

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

A perfekcionizmus életünk számos területén megjelenhet, az évtizedek során így nem csak a személyiség komponenseivel, valamint pszichés betegségekkel vizsgálták összefüggéseit, hanem a neveléstudomány is érdeklődéssel fordult a fogalom felé. Feltárták összefüggéseit, többek között az iskolai teljesítménnyel és a jólléttel is. Tanulmányunkban a perfekcionizmus fogalmának és modelljeinek bemutatását követően röviden ismertetjük a perfekcionizmus kialakulásának okait, majd szintetizáljuk a perfekcionizmus tanulmányi sikerességre és elégedettségre, az érzelmekre, a motivációra, valamint a tanulási stratégiai használatára gyakorolt hatásait.

A perfekcionizmus fogalma

A perfekcionizmusnak a mai napig nem született általánosan elfogadott definíciója, mivel az évek során alkotott modellek más-más szempontokból közelítették meg. Egy korábbi megfogalmazás (Burns, 1980) szerint a perfekcionista sorozatosan vereséget mérnek önmagukra azzal, hogy észszerűtlenül magas elvárásokat támasztanak magukkal szemben, valamint önbecsülésük elért vagy el nem ért sikerek függvényében ingadozik. E meghatározás hiányossága, hogy még nem vette figyelembe, hogy a perfekcionizmus bizonyos elemei akár kedvezőek is lehetnek a perfekcionista nézve. Az 1990-es évek többdimenziós modelljei azért jöttek létre, hogy ezt a hiányosságot kiküszöböljék.

Az első, máig is meghatározó jelentőségű többdimenziós modell szerzői, Frost, Marten, Lahart és Rosenblate (1990) megemlítik, hogy a perfekcionizmust még akkoriban sem sikerült pontosan definiálni, viszont az irodalomban gyakran megjelentek a teljesítménnyel kapcsolatos túlzó elvárások mint visszatérő elemek. Szerintük saját magas elvárásaink hajszolása még nem feltétlen tesz minket perfekcionistaivá, ezért hangsúlyozzák, hogy csak akkor beszélhetünk perfekcionizmusról, ha a túlzó elvárások gyakori és aránytalanul szigorú, a viselkedésre vagy a teljesítményre irányuló önkritikával párosulnak (Frost, Marten, Lahart, & Rosenlate, 1990).

Az eddig említett megfogalmazások mind a perfekcionizmus személyes, avagy intrapersonális vonatkozásait ragadták meg. Egy évvel később Hewitt és Flett (1991) – a fo-

galom társas vonatkozásait is számításba véve – a perfekcionizmust egy személyes és társas komponenseket is magában foglaló többdimenziós személyiségstílusként (*personality style*) definiálták. Szerintük a perfekcionistaikra általánosan jellemző, hogy magasak az önmagukkal és társaikkal szemben támasztott elvárásaik, kerülnek a hibázás lehetőségét, valamint úgy érzik, önmaguk mellett környezetüknek is meg kell felelniük (Hewitt & Flett, 1991).

Hewitt, Flett, Besser, Sherry és McGee (2003) későbbi kutatásaik során már nem személyiségstílusnak, hanem vonásnak (*trait*) tekintették a perfekcionizmust. A személyiségvonás viszonylag állandó gondolkodási, érzelmi és viselkedési mintákat jelent (McCrae, 2004), melyek a fiatal felnőttkorban rögzülnek, utána nehezen változtathatók. A vonásoknak van örökletes és neurobiológiai alapja is, így meglehetősen stabilak az emberek élete során (Stoeber, 2018), még ha az, hogy milyen mértékben befolyásolják az egyének viselkedését egy adott pillanatban, az valamelyest helyzetfüggő is (Corvin & Gill, 2012). A perfekcionizmus vonásalapú megközelítése széles körben elterjedt, számos szerző hivatkozik rá ekképp (Besharat & Atari, 2017; Kljajic, Gaudreau, & Franche, 2017; Smith, Vidovic, Sherry, Stewart, & Saklofske, 2017; Taylor, Papay, Webb, & Reeve, 2016).

Napjainkban a perfekcionizmust egy olyan diszpozícióként definiálják, amelynek központi eleme a tökéletesség eszméjének és a saját magunk által támasztott túlzó elvárásoknak a hajszolása, valamint gyakran maga után vonja, hogy túl gyakran és kritikusan gondolunk saját viselkedésünkre és teljesítményünkre (Stoeber, Haskew, & Scott, 2015). Mindez különösen igaz az élet olyan kompetitív területeire, mint a munka vagy a tanulmányok, de hatással van az énképre, a megjelenésre, sőt az interperszonális kapcsolatokra is (Stoeber & Stoeber, 2009).

Arról, hogy a perfekcionizmus valóban vonás-e, megoszlanak a vélemények. Stoeber (2018) szerint azért megfelelőbb a vonás helyett a diszpozíció elnevezés, mert a perfekcionizmus kialakulásának nem kifejezetten biológiai, hanem olyan társas okai vannak, mint a gyermekkorban a szülők által támasztott elvárások jellege és mértéke, a szülői értékelés, illetve a serdülőkor során szerzett élmények, tapasztalatok formáló hatása (Stoeber, 2018). Ezen kívül szintén fontos tényező, hogy a perfekcionistaik többségének maximalizmusa csak életük néhány területére korlátozódik. Például egy csúcseredményekért küzdő élsportoló nem feltétlen akar a lehető legjobban teljesíteni az iskolában, de egy megszállott kutatót sem feltétlen zavar, ha a hétfégy teniszedzésein alig-alig tudja visszaadni partnerei szerváit (Levine & Milyavskaya, 2018). Mivel a személyiségfejlődés elméleteiben a tanulható és a környezet által formálható egyének közötti különbségeket diszpozícióknak nevezik, a perfekcionizmus esetében is megfelelőbb ez a megközelítés, mint a térben és időben stabilabb, valamint örökölhető jellemzőkkel bíró vonás kifejezés (Stoeber, 2018).

Egan, Wade és Shafran (2011) a klinikai pszichológia szemszögéből közelítették meg a perfekcionizmust, és transzdiagnosztikus folyamatként (*transdiagnostic process*) hivatkoznak rá. Transzdiagnosztikus folyamatnak nevezik „a gondolkodás vagy viselkedés olyan aspektusait, melyek közrejátszhatnak egy pszichés betegség kialakulásában vagy fennállásában” (Mansell, Watkins, Harvey, & Shafran, 2009, p. 14). Ezek a folyamatok felfoghatók úgy is, mint a pszichés zavarok építőkövei. A transzdiagnosztikus megközelítési mód (*transdiagnostic approach*) a pszichés betegek kezelésének egy jelentős irány-

zata, mely a különböző betegségek mögött meghúzódó maladaptív (nem adaptív) temperamentumbéli, pszichológiai, kognitív, érzelmi és viselkedéses folyamatokat hivatott feltérképezni (Harvey, Moore, & Koestner, 2004). A perfekcionizmus azért értelmezhető transzdiagnosztikus folyamatként is, mert számos pszichés zavarral (pl. evési zavarok, kényszerbetegség, szorongás, depresszió) mutat erős összefüggést (Egan, Wade, & Shafran, 2011).

Mivel tanulmányunkban a perfekcionizmus tanulmányi vetületeit ismertetjük, nem pedig klinikai vonatkozásait, így a továbbiakban a perfekcionizmust diszpozícióként értelmezzük. Azokban az esetekben, amikor lényeges, hogy az általunk idézett szerzők miképp hivatkoztak a perfekcionizmusra, az ő fogalomhasználatuknak megfelelő kifejezést használjuk.

A perfekcionizmus jelentősebb modelljeinek és mérőeszközeinek történeti áttekintése

Frost, Marten, Lahart és Rosenblate (1990) többdimenziós modellje

Az 1980-as éveket követően a fogalom összetettsége bővült, a kutatók új, többdimenziós modelleket alkottak. Frost, Marten, Lahart és Rosenblate (1990) a szelfre fókuszálva határozta meg a perfekcionizmust, kialakulásának előzményeit és következményeit vizsgálva. Hat dimenzió mentén határozták meg a fogalmat, melyből kettő, a szülői elvárások (*parental expectations*) és a szülői kritika (*parental criticism*) a perfekcionizmus kialakulásának gyökereit hivatottak feltérképezni. Frost és munkatársai (1990) szerint, ha a szülők feltételekhez kötik támogatásukat vagy szeretetüket, gyermekük úgy fogja érezni, tökéletesnek kell lennie és tökéletesen kell teljesítenie ahhoz, hogy elfogadják és szeressék őt. Mindemellet kialakul bennük a kudarcból való félelem is, mivel számukra a sikertelenség összefonódik az elutasítással, a szeretet megvonásával (Frost et al., 1990). A modell további dimenziói azt ragadják meg, milyen jellemző gondolkodási és viselkedésbeli mintákat mutatnak a perfekcionistaik. Legmeghatározóbb jellemzőjük, hogy saját magukkal szemben támasztott elvárásaik magasak (*personal standards*), viszont minél magasabb egy elvárás, annál nehezebb annak megfelelni, így a perfekcionistaik jellemzően félnek a hibázástól (*concern over mistakes*), valamint folyamatosan kételkednek abban, hogy teljesítményük és döntéseik megfelelőek-e (*doubts about actions*), továbbá különösen nagy igényük van a rendre, rendszerezettségre (*organization*).

A rendszerezettség dimenziójának sajátossága, hogy a modell alapján készült kérdőív értékelése során a perfekcionizmus összesített pontszámának kiszámításából ki kell hagyni, valamint az elemzésekben önálló, a többi dimenzióival csak gyengébb szálakon összefüggő faktort alkot, ami nagy valószínűséggel annak köszönhető, hogy nem kell feltétlenül perfekcionistaiknak lenni ahhoz, hogy valaki igényelje a rendezett, átlátható környezetet (Frost et al., 1990).

A modelljük alapján létrehozott mérőeszköz, a Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS, Frost et al., 1990) számos későbbi mérőeszköz megalkotásában fontos szerepet játszott. A létrehozása óta eltelt majdnem 30 év eredményei alapján a magas személyes elvárások jelentik a perfekcionizmus adaptív oldalát, míg a túlzott aggodalom és kétségek egyértelműen kártékonyak az egyénre nézve. Mindebből az következik, hogy önmagában az, hogy magas elvárásokat támasztunk magunk felé, nem feltétlen káros, mivel abban az esetben, ha sikeresen véghez tudjuk vinni terveinket, valószínűleg elégedettséget és sikerességet érzünk. Azok a diákok, akik magas minőségű munkára törekcsenek, rendszerezettek és előre terveznek, jobban gazdálkodnak az idővel, valamint kevesebbet halogatnak (Burnam, Komarraju, Hamel, & Nadler, 2014). Ezzel szemben amennyiben gyakran azon aggódunk, hogy helyesen cselekszünk-e, valamint félünk még a hibázás gondolatától is, nagyobb eséllyel fogjuk kerülni azokat a helyzeteket, ahol megmérettetnek képességeink. Mindez hosszú távon az önbizalom csökkenéséhez vezet, ami hatására egyre többet fogjuk halogatni a nehéznek vagy bonyolultnak ítélt előttünk álló feladatainkat (Park, Heppner, & Lee, 2010).

A Hewitt és Flett (1991) által kidolgozott modell

Hewitt és Flett (1991) a perfekcionizmust már nem csak a szelf szempontjából vizsgálták, hanem figyelembe vették a társas környezet szerepét is. A fogalom előzményei és következményei helyett inkább arra fókuszáltak, milyen tényezők motiválják a perfekcionistákat, kitől erednek és kire irányulnak túlzó elvárásaik (Hewitt & Flett, 1991).

Három dimenziót különböztettek meg az elvárások forrása és tárgya alapján: ha valaki saját belső késztetéséből fakadóan törekszik a tökéletességre, továbbá gondolkodásmódja, valamint saját teljesítményéről és elvárásairól alkotott képe rugalmatlan és sarkos, akkor énorientált (*self-oriented perfectionism*, SOP) perfekcionizmus jellemzi. A külső elvárások perfekcionizmus (*socially prescribed perfectionism*, SPP) a fogalom talán legtöbbet kutatott interperszonális dimenziója. Akik magas értéket mutatnak a perfekcionizmus ezen dimenzióján, úgy érzik, hogy környezetük, különös tekintettel a hozzájuk közel állókra, túlzó elvárásokat támasztanak feléjük, és túlságosan szigorúan értékelik őket. Mivel úgy érzik, hogy sosem tudnak elég tökéletesek lenni ahhoz, hogy kivívják környezetük elismerését, kialakul bennük az értékeléstől való erős félelem, és idővel könnyen depresszióssá válhatnak (Hewitt & Flett, 1991). A külső elvárások perfekcionizmus konceptuális ellentettje a másokra irányuló perfekcionizmus (*other-oriented perfectionism*, OOP): azt várják másoktól, hogy tökéletesek legyenek. Amint valaki alulteljesíti elvárásaikat, éles kritikával válaszolnak. Szintén jellemző rájuk mások hibáztatása, valamint a környezetükkel szembeni általános bizalmatlanság és ellenségesség, mely gyakran cinizmussal párosul, ami számos személyközi konfliktus forrásává válhat (Hewitt & Flett, 1991).

Hewitt és Flett (1991) modellje szerint a perfekcionistákban mindhárom dimenzió egyszerre jelen van, viszont egyénileg eltérő, hogy kire melyik és milyen mértékben jellemző, így dimenzióprofiljuk függvényében egész különböző érzelmek vagy viselkedésminták megjelenését várhatjuk az egyénektől (Hewitt & Flett, 1991).

Az adaptivitás és maladaptivitás kérdését tekintve Hewitt és Flett (1991) modelljében a perfekcionizmus énorientált dimenziója jelenti a fogalom adaptív oldalát (még ha nem

is minden összefüggésében, Kljajic, Gaudreau, & Franche, 2017), míg a külső elvárások perfekcionizmus a jólléttel erősen negatív összefüggéseket mutat (Burnam, Komarraju, Hamel, & Nadler, 2014; Kljajic et al., 2017). Mérését tekintve az irodalomban az énorientált és a külső elvárások perfekcionizmus összefüggéseit vizsgáló kutatások dominálnak, valamelyest figyelmen kívül hagyva a másokra irányuló perfekcionizmust, mely csak az utóbbi években kapott figyelmet. Mellőzésének oka, hogy az eddigi eredmények alapján nem gyakorol jelentős hatást a tanulmányi eredményességre, a pszichés zavarokra vagy a jóllétre (Stoerber, 2015).

Slaney, Rice, Mobley, Trippi és Ashby (2001) modellje

Míg az eddig bemutatott modellek központi kérdése a perfekcionizmus egyes dimenzióinak és azok összefüggéseinek vizsgálata, valamint azok hatásai az egyénekre nézve, Slaney, Rice, Mobley, Trippi, és Ashby (2001) munkájukban megkísérelték a perfekcionizmust kategorikus fogalomként vizsgálni, és a perfekcionistaikat három dimenzió mentén adaptív, maladaptív, valamint nem perfekcionista csoportokba sorolni (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001). Ez a három dimenzió a személyes elvárások (*personal standards*), a diszkrepancia (*discrepancy*) és a rend (*order*). A személyes elvárások, hasonlatosan Frost és munkatársai (1990) modelljének azonos elnevezésű dimenziójához, a perfekcionistaik önmagukkal szemben támasztott elvárásainak mértékét hivatottak kifejezni. A több modell és a modellek alapján létrehozott kérdőívek hasonlóságait vizsgáló kutatás eredményei alapján párhuzamba állítható a Frost és kollégái (1990) által kidolgozott mérőeszköz személyes elvárások skálájával, a Hewitt és Flett (1991) által bevezetett énorientált perfekcionizmussal, valamint kedvező összefüggéseket mutat az általános jólléttel, az önértékeléssel és a tanulmányi teljesítménnyel, így ebben a modellben a perfekcionizmus az egyén szempontjából előnyös oldalát testesíti meg (Rice, Richardson, & Tueller, 2013).

A második dimenzió, a diszkrepancia két tényező egymáshoz való viszonyából származtatható. A perfekcionistaiknak határozott elképzelése van arról, milyennek kellene lenniük, hogyan kellene teljesíteniük. Ha a vágyott teljesítményük színvonala távol van attól, amilyenek az adott pillanatban látják magukat, erős diszkrepanciát éreznek. A vágyott és a vélt teljesítmény közötti szakadék miatt úgy érzik, sosem lehetnek elég jók, és ezt a kellemetlen érzést jellemzően érzelmeik elnyomásával igyekeznek orvosolni, mely idővel nyomot hagy érzelmi jóllétükön is. Ez alapján a diszkrepanciát összefüggésbe hozták már a szorongással, a depresszióval, a személyközi problémákkal, az általános elégedetlenséggel és a stresszel is (Rice et al., 2013).

A rend dimenziója a rendszerezettség és rendezettség személyes igényét fejezi ki. Bár az empirikus kutatások eredményei alapján a személyes elvárásoktól és a diszkrepanciától határozottan elkülönülő dimenzióról van szó, mivel összefüggései egyéb változókkal nem segítette elő a perfekcionizmus mélyebb megértését, így hamar elhagyhatónak ítélték, akárcsak a Frost és munkatársai (1990) által szerkesztett mérőeszköz rendszerezettség dimenzióját (Frost et al., 1990; Stoerber & Otto, 2006).

Slaney és munkatársai (2001) modellje szerint a személyes elvárások dimenziója határozza meg, hogy valaki perfekcionista vagy sem, a diszkrepancia pedig azt, hogy a perfekcionizmus inkább előnyös vagy káros az egyén számára. Az emberek három típusát különböztették meg: adaptív (magas elvárások, de alacsony diszkrepancia), maladaptív (magas elvárások és magas diszkrepancia), valamint nem perfekcionista (alacsony elvárások, alacsony diszkrepancia). A modell alapján készült kérdőív, az Almost Perfect Scale – Revised (Slaney et al., 2001) és annak rövidített változata (APS-R Short Version, Rice, Richardson & Tueller, 2014) a harmadik leggyakrabban használt mérőeszköz a Frost és munkatársai (1990), valamint a Hewitt és Flett (1991) kérdőívét követően (Stoeber & Otto, 2006).

Stoeber és Otto (2006) hármas felosztású modellje

Nem sokkal a Frost és munkatársai (1990), valamint a Hewitt és Flett (1991) féle mérőeszközöket alkalmazó kutatások felvirágzása után feltűnővé vált, hogy a két modell adaptív és maladaptív dimenziói hasonló összefüggéseket mutatnak. A két mérőeszköz skáláinak kombinálásával, majd faktorelemzés alkalmazásával a perfekcionizmus két jól elkülöníthető, általános dimenzióját sikerült feltárni, melyet pozitív teljesítményre törekvésnek (*positive achievement strivings*) és maladaptív értékelési aggodalmaknak (*maladaptive evaluation concerns*) neveztek el (Frost, Holt, Mattia, & Neabauer, 1993). Előbbi egyesítette a perfekcionizmus hagyományosan adaptívnek vélt elemeit (magas személyes elvárások, rendszerezettség, énorientált perfekcionizmus és másokra irányuló perfekcionizmus), míg a maladaptív oldalt megtestesítő maladaptív értékelési aggodalmak a külső elvárások perfekcionizmust, a hibákon való aggodást, a tettekkel kapcsolatos kétségeket, valamint a magas szülői elvárásokat és túlzó kritikát foglalta magában (Frost et al., 1993).

A két leggyakrabban használt mérőeszközt ötvözve létrehozott, két átfogó dimenziót alkotó elméleti keret meghatározóvá vált a perfekcionizmus kutatásában – még ha idővel finomodott is. A jelenleg is alkalmazott formájában, Stoeber és Otto (2006) modelljében a perfekcionizmus adaptív faktorában már nem szerepel a rendszerezettség és a másokra irányuló perfekcionizmus, előbbi már korábban említett okokból kifolyólag, utóbbi pedig azért, mert nem a szelfre irányul. A maladaptív dimenziók közül a szülői elvárásokat és szülői kritikát távolították el, mivel úgy ítélték meg, nem központi komponensei a perfekcionizmusnak, hanem csak annak kialakulását hivatottak feltérképezni. Helyüket átvette a Slaney és munkatársai (2001) modelljéből ismert diszkrepancia. Az így létrejött átfogó faktorok a perfekcionista törekvések (*perfectionistic strivings*, PS) és a perfekcionista aggodalmak (*perfectionistic concerns*, PC) nevet kapták (Stoeber & Otto, 2006).

Bár a perfekcionizmus kétdimenziós felosztása az egyes átfogó faktorok összefüggéseinek vizsgálatára fókuszál, számos kategorikus felosztás alapját képezte a későbbiekben, még ha ezek a felosztások más néven, de gyakorlatilag ugyanazt a jelenséget vizsgálták is. Az adaptív és a maladaptív perfekcionizmus mellett találkozhatunk az egészséges és egészségtelen, pozitív és negatív, valamint a funkcionális és diszfunkcionális perfekcionizmus kifejezésekkel is, melyek mind azt hivatottak megragadni, hogy a fogalom dimen-

zióinak egyéni belüli relevanciája mennyire különböző hatást gyakorolhat a perfekcionista életére (Stoeber, 2018). Stoeber és Otto (2006) szerint azok az egészséges perfekcionista, akik törekednek a tökéletességre (magas perfekcionista törekvések), viszont nem rettegnek a hibázástól, nincsenek kétségeik saját értékeiket illetően, nem másoknak, hanem maguknak akarnak megfelelni, valamint nem érznek diszkrepanciát (alacsony perfekcionista aggodalmak). Velük szemben az egészségtelen perfekcionista életben a tökéletességre törekvés magas fokú aggodalommal és diszkrepanciával párosul, így ritkán vagy akár sosem érzik magukat elég jónak, valamint gyakran rágódnak azon, milyenné válhattak volna, vagy miket tudtak volna elérni, ha másképp alakítják életüket (Stoeber & Otto, 2006). Három felosztású modelljük utolsó csoportját a nem perfekcionista alkotják, akikből hiányzik a tökéletesség hajszolása.

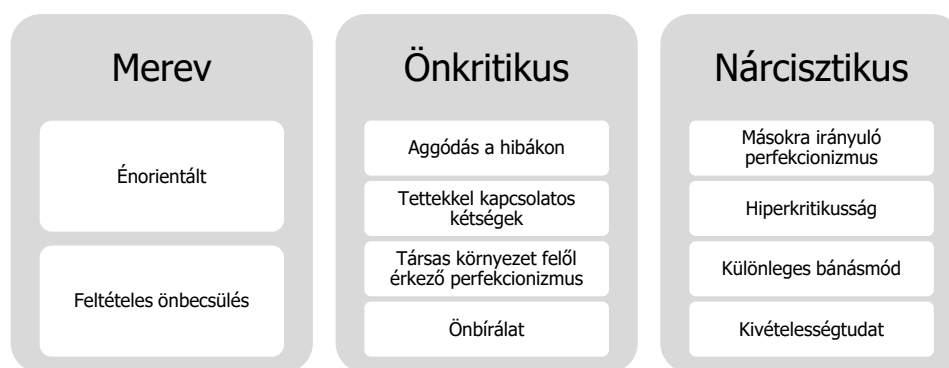
Gaudreau és Thompson 2x2-es modellje

Gaudreau és Thompson (2010) 2x2-es modellje Stoeber és Otto (2006) munkájának felülvizsgált, korrigált változata. Hangsúlyozták, hogy a perfekcionizmus jobb megértése érdekében vizsgálni kell a dimenziók egyéni belüli kölcsönhatásait is, és több fogalomhasználatot javasoltak: (1) bár ugyanarra a konstrukciónak vonatkoznak, a perfekcionista törekvések helyett a személyes elvárások perfekcionizmus (*personal standards perfectionism*, PSP), a perfekcionista aggodalmak helyett pedig az értékelési aggodalmak perfekcionizmus (*evaluative concerns perfectionism*, ECP) kifejezések használata célszerű a két globális faktor megnevezéseként, (2) nem javasolt egészséges és egészségtelen perfekcionista életet elkülöníteni, ugyanis nincs teljes konszenzus a perfekcionizmus irodalmában arra vonatkozóan, hogy a magas személyes elvárások és az énorientált perfekcionizmus minden összefüggésükben adaptív-e (Gaudreau & Thompson, 2010).

A fogalomhasználaton túl a legfontosabb konceptuális különbség a modellek között, hogy az alacsony elvárások mellett magas értékelési aggodalmakkal rendelkező csoportjának relevanciáját Stoeber és Otto (2006) elvetették, mivel úgy vélték, nincs perfekcionizmus magas elvárások hiányában (Stoeber & Otto, 2006). Gaudreau és Thompson (2010) szerint viszont lehetséges, hogy valaki csak külső nyomás és kényszer, esetleg feltételes jutalmak vagy büntetés hatására tanuljon vagy cselekedjen, anélkül, hogy számára mindez fontos lenne, vagy értékékként magáévá tenné környezete elvárásait. Felosztásuk négy lehetséges csoportja közül ők mutatják a legnegatívabb összefüggéseket a tanulmányi elégedettség, általános affektussal és tanulmányi teljesítménnyel, mivel a perfekcionizmus pozitív dimenzióját jelentő magas személyes elvárások hiányában az értékelési aggodalmak negatív hatásai ellensúlyok nélkül érvényesülnek (Gaudreau & Thompson, 2010). Hasonló eredményekre jutott Boone, Soenens, Braet és Goossens (2010), akiknek a Frost és munkatársai (1990) által létrehozott mérőeszközzel végzett vizsgálatukban feltűnt egy csoport, akik aggódtak a tökéletlenségeik miatt, pedig válaszaik alapján nem is törekedtek tökéletességre. Bár nem értékelték a magukkal szembeni elvárásaikat magasnak, mégsem érezték elegendőnek teljesítményüket, illetve rágódtak hibáikon. Ezen csoport létezését azzal magyarázták, hogy vannak, akik be sem látják, vagy pedig tagadják, hogy túl magasak lennének az elvárásaik (Boone et al., 2010).

A legújabb modell: Smith, Saklofske, Stoeber és Sherry (2016)

Ahogy a kutatások előrehaladtával a perfekcionizmus fogalmának újabb komponenseit sikerült feltárni, úgy merült fel az igény a fogalom egy még átfogóbb megközelítésmódjára is. Smith, Saklofske, Stoeber és Sherry (2016) a korábbi elméleti modellek és vizsgálati eredmények alapján megalkották a perfekcionizmus egy újszerű többdimenziós megközelítését, melyben a fogalmat tíz dimenzióra osztották, melyek három magasabb rendű átfogó faktorba rendeződnek (Smith et al., 2016).



1. ábra
A Big Three Perfectionism Scale (BTPS) struktúrája
(Smith et al., 2016)

A modell (1. ábra) minden elemét korábbi empirikus kutatások és metaelemzések eredményei, valamint korábbi felosztások alapján állították össze. A korábban ismertetett modellek közül megjelenik benne Frost és kollégái (1990) munkájából két dimenzió (aggódás a hibákon, tettekkel kapcsolatos kétségek), valamint Hewitt és Flett (1991) modelljéből az énorientált, a külső elvárások és a másokra irányuló perfekcionizmus.

A magasabb rendű, átfogó faktorok szerkezetét illetően a merev perfekcionizmus a rugalmatlan, sarkos gondolkodásmódot jelöli, és az énorientált perfekcionizmus mellett megjelenik benne a perfekcionistaakra általánosan jellemző feltételes önbecsülés is, ami azt jelenti, hogy saját értékükről alkotott elképzeléseiket különböző inter- és intraperszonális tényezők teljesülésétől vagy nem teljesülésétől teszik függővé (Deci & Ryan, 1995). A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy egy feltételes önbecsülésű diák egy jól sikerült dolgozatot követően kiemelkedően okosnak gondolhatja magát, míg később egy sikertelen felelést követően véleménye könnyen a visszájára fordulhat: úgy érzi, tehetségtelen és erőfeszítései hiábavalók.

Az önkritikus perfekcionizmus Dunkley, Zuroff és Blankstein (2003) modelljén alapul, amit ők is korábbi struktúrák elemeiből hoztak létre. Szerintük az önkritikus perfekcionistaik állandónak és megváltoztathatatlanak vélik képességeiket és tulajdonságaikat, ezért sikertelenségeiket jellemzően tehetségtelenségüknek tulajdonítják. Erényeik helyett

hiányosságaikra figyelnek, és gyakran hiányzik belőlük a motiváció a hatékony megküzdési stratégiák alkalmazásához, ami miatt kerülnek a kihívásokat (Dunkley et al., 2003).

A nárcisztikus perfekcionizmus korábbi modellekben nem szerepelt. Bár korábbi mérőeszközöknek nem volt része, a nárcizmus és a perfekcionizmus kapcsolatának vizsgálata nem újkeletű dolog. A nárcizmus egyik nagyon fontos jellemzője, hogy a személy gondolatainak nagy része saját maga körül forog (Foster & Trimm, 2008 as cited in Hart, Adams, Burton & Tortoriello, 2016). Általánosan jellemző a nárcisztikus személyekre, hogy kompetitívek és törekcsenek a tökéletességre, vagy legalább arra, hogy jobbak legyenek másoknál (Hart et al., 2016), így nem meglepő, hogy a nárcisztikus személyiségtípus számos hasonlóságot mutat a perfekcionizmussal, különösen annak másokra irányuló formájával. Azok a nárcisztikus személyek, akik önmagukat mások fölött állónak, vagy tökéletesnek látják, feljogosítva érezhetik magukat arra, hogy társaik munkáját minősítsék, kritizálják. A BTPS sajátossága, hogy a korábbi modellekkel ellentétben képes Hewitt és Flett (1991) másokra irányuló perfekcionizmus fogalmánál árnyaltabban megragadni a perfekcionizmus kritikus oldalát.

A perfekcionizmus kialakulásának lehetséges okai

Már az egydimenziós modellek idején is vizsgálták a perfekcionizmus kialakulásának okát, melyet Burns (1980) a szülő-gyerek kapcsolatból eredeztetett. Egyes kutatások eredményei alapján a perfekcionizmus már nyolcéves korban is kimutatható (Harvey, Moore, & Koestner, 2017). Azoknál a gyerekeknél, akik úgy érezték, szüleik sokat várnak tőlük, viszont ezen elvárásokkal nekik is sikerült azonosulniuk, már gyerekkorban kialakult az énorientált perfekcionizmus, mely következtében kimutathatóan jobban teljesítettek az iskolában. Ezzel szemben azok esetében, akiknek nem sikerült magukévá tenni szüleik magas elvárásait, túlságosan irányítónak és kritikusnak ítélték őket, ami negatívan hatott érzelmeik fejlődésükre is. Ezek a gyerekek úgy érzik, szüleik folyton csalódnak bennük, ami hatására később ők is hasonlóan csalódtak lesznek saját magukban (Harvey et al., 2017).

A perfekcionizmus kialakulását vizsgáló kutatások több lehetséges okot is feltérképeztek. A társas elvárások elmélete szerint a túlzottan magas szülői elvárások megküzdési mechanizmussá teszik a perfekcionizmust az elutasítás és a kudarc okozta szégyen elkerülése érdekében. Ez a különösen tehetséges vagy intelligens gyerekek esetén is jelen van, akiket a pedagógusok és a szülők gyakran túl sokat dicsérnek, és ez a dicséret sokszor nem erőfeszítéseikre irányul, hanem adottságaikra, mint például, hogy ők „okosak”. A gyakori dicséret hatására kialakulhat bennük a feltételes (kontingens) önbecsülés, mely lényege, hogy akik az önbecsülés e fajtájával rendelkeznek, úgy érzik, hogy személyes értékük az intelligenciájuk vagy teljesítményük függvénye, és ha kudarcot vallanak, értéktelenné válnak (Kamins & Dweck, 1999 as cited in Stoeber, 2018). Szintén a társas elvárások elméletének jogosultságát támasztja alá, hogy más kutatók is erős összefüggést találtak a szülői elvárások szintje és serdülőkorú diákok külső elvárások perfekcionizmusa között (Damian, Stoeber, Negru, & Băban, 2014).

A feltételes önbecsülés kialakulása a feltételes szülői szeretetből eredeztethető, mely lényege, hogy a szülők az érzelmekre hatva (például szégyenérzetre vagy büntudatra) próbálnak meg valamilyen viselkedéses választ elérni gyereküktől, mellyel akarva-akaratlanul összekötik gyermekük önbecsülését a szülői elvárások elérésével. Mindebből következik, ha a szülők feltételekhez kötik szeretetüket, nagy eséllyel fognak perfekcionista gyermeket felnevelni (Barber, 1996; Rogers, 1951 as cited in Curran, Hill, & Williams, 2017, p. 18). Curran, Hill és Williams (2017) kutatásában a feltételes önbecsülést azonosították a perfekcionizmus egyik központi jellemzőjeként. A társas tanulás elmélete alapján a perfekcionista gyerekek szülei is perfekcionista, és a szocializáció folyamata során „átadják” gyermeküknek a perfekcionizmus vonását. Az elmélet relevanciájára diákok azon saját bevallású válaszai alapján tudunk következtetni, akik kifejezték, hogy magas elvárásaikat és környezetüknek való megfelelési kényszerüket szüleik hasonló viselkedésének tulajdonítják (Neumeister, 2004 as cited in Stoeber, 2018).

A társas ellenreakció elmélete szerint a perfekcionizmust a büntető, rideg szülői magatartás eredményezi, mely következtében a gyerekek a tökéletességre fognak törekedni szüleik bántó kritikájának elkerülése érdekében. Azoknak a diákoknak, akik magas értékeket mutattak a Hewitt és Flett (1991) féle mérőeszköz külső elvárások perfekcionizmus dimenzióján, meggyőződésük volt, hogy amennyiben nem sikerül tökéletesen teljesíteniük, szüleik kiabálni fognak velük, megfenyegetik, kigúnyolják vagy megalázzák őket (Neumeister, 2007). Korábbi kutatások is megerősítették, hogy a szülők felől észlelt nyomás és túl magas elvárások együttese lelki problémákat, szomatikus panaszokat és depressziós tüneteket okoztak 6. osztályos és főiskolás diákoknál egyaránt (Hill et al., 2010; Stöber, 1998; Stumpf & Parker, 2000 as cited in Stoeber & Rambow, 2007).

A szorongásos nevelés megközelítése szerint a szorongó, túlféltő szülők gyermekei válnak perfekcionistaivá, mivel túlságosan irányító légkörben nevelik őket, külsőleg minimalisra csökkentve annak az esélyét, hogy a gyermek hibázzon (Flett & Hewitt, 2002). A többi elmélettel ellentétben a szorongásos nevelés relevanciáját még nem bizonyították empirikus vizsgálatok (Stoeber, 2018).

Bár a perfekcionizmus kialakulásának okait jellemzően a szülői nevelésben keresik, ez még nem jelenti azt, hogy a tanároknak, osztálytársaknak, illetve az iskolai környezetnek ne lenne hatása rá. Ahogyan a szülők irányából túlzónak észlelt elvárások érzelmileg túlterhelhetnek egy gyereket, erősítve perfekcionizmusuk maladaptív dimenzióit, keresztmetszeti vizsgálatok eredményei szerint a tanárok elvárásai is hasonló hatást válthatnak ki (Stoeber & Eismann, 2007). Ezzel szemben azokat a diákokat, akik bizalommal fordulnak tanáraik felé, mivel ők is barátián és segítően viszonyulnak hozzájuk, kevésbé fogja aggasztani a hibázás gondolata, mivel úgy érzik, nem kell tökéletesnek lenniük, hogy elfogadják és szeressék őket (Domocus & Damian, 2018). A támogató osztálytermi légkörnek így fontos szerepe van abban, hogy a perfekcionista diákok is képesek legyenek egészségesebb elvárásokat kialakítani önmaguk felé.

A perfekcionizmus tanulmányi vetületei

A perfekcionizmus legkiterjedtebb szakirodalma, a klinikai megközelítésű vizsgálatok mellett, egyértelműen az iskola világához köthető. Már a Frost és munkatársai (1990) által kidolgozott többdimenziós mérőeszköz validálási vizsgálata is egyetemisták részvételével zajlott, és többek között a halogatás és a perfekcionizmus összefüggéseit vizsgálta. Azóta számos kutatás tűzte ki céljául, hogy feltárja a perfekcionizmus kapcsolatát olyan tanulmányi szempontból fontos fogalmakkal, mint az önhátráltatás, az önszabályozott tanulás, a tanulási stratégiák használata vagy a tanulmányi sikeresség (Sironic & Reeve, 2012; Smith et al., 2016; Stoeber & Rambow, 2007).

A perfekcionizmus és a tanulmányi átlag kapcsolatát vizsgáló kutatások eredményei jellemzően vegyesek. Egy főiskolások tanulmányi teljesítményét célzó vizsgálat (Rice, Lopez, Richardson, & Stinson, 2013) azt a furcsának tűnő eredményt találta, hogy a perfekcionizmus csak gyenge szálakon függ össze a tanulmányi átlaggal. A kutatás két szemeszteren keresztül követte a hallgatókat, és bár úgy találták, hogy a maladaptív perfekcionista tanulók alacsony önhatékonyságról számoltak be, elégedetlenek voltak jegyeikkel, és úgy érezték, nehezen tudnak megfelelni a velük szemben támasztott elvárásoknak, ez nem jelentkezett érdemjegyeikben szignifikánsan (Rice et al., 2013). Mások ezzel szemben egyetemisták körében azt találták, hogy a maladaptív perfekcionizmus szignifikánsan összefüggött a diákok szemeszter végi érdemjegyeivel, negatívan befolyásolva azokat (Kljajic et al., 2017).

A vegyes eredmények egyik lehetséges oka, hogy a perfekcionizmus különböző dimenziói egész különböző összefüggéseket mutatnak, így ha csak egy perfekcionizmus kérdőív összesített értékeit vizsgáljuk, a sok, gyakran ellentétes implikációjú dimenzió hatásai kioltják egymást (Stoeber & Gaudreau, 2017). Bár a perfekcionistaakra általánosan jellemző, hogy magasabbra teszik a mércét teljesítményhelyzetekben, csak a fogalom adaptív dimenziói mutattak tényleges pozitív összefüggést a teszteredményekkel. Bieling, Israeli, Smith és Antony (2003) teszteredményeket vizsgáló kutatása rávilágított arra is, miért nincs teljes egyetértés azt illetően, hogy a perfekcionizmus adaptív dimenziói tényleg csak pozitív hatással vannak a perfekcionista életére. Nem perfekcionista osztálytársaikhoz képest a perfekcionista tanulók összességében kevésbé voltak elégedettek tanulmányi eredményeikkel, mivel jelentősen magasabb pontszámokat vagy egyéb eredményeket tűztek ki maguk elé társaiknál, és magasabb elvárásaik miatt nagyobb diszkrpanciát éreztek az általuk vágyott és a teszten ténylegesen elért eredmény között. Ellentmondó, hogy annak ellenére, hogy jellemzően nem teljesítettek úgy, mint maguktól várták volna, a további megmérettetésekre sem voltak hajlandók átértékelni, majd a realitásokhoz igazítani elvárásaikat. Ez jól szemlélteti a perfekcionizmus merevségét, valamint magyarázza, hogy miért mutatnak a perfekcionizmus dimenziói összefüggést a negatív affektussal (Bieling et al., 2003).

A tanulmányi eredmény mellett a motiváció is gyakori tárgya a perfekcionizmus iskolai összefüggéseit célzó vizsgálatoknak. Akárcsak a tanulmányi eredmény esetén, az egyes dimenziók előfordulásának függvényében sokféleképp megnyilvánulhat a perfekcioniz-

mus hatása. A magas énorientált perfekcionizmust mutató egyetemistákat tanulmányi sikereik elismerése hajtja, nagyon foglalkoztatja őket társaik véleménye munkáikról és ötleteikről, saját sikerességüket mások teljesítményéhez viszonyítva mérik fel, továbbá arra törekednek, hogy számukra megfelelő érdemjegyeket szerezzenek. Mindez abból eredeztethető, hogy különösen fontos számukra, hogy megbizonyosodjanak személyes értékük kimagasló voltáról (Hill, Hall, & Appleton, 2010, Mills & Blankstein, 2000).

Az énorientált perfekcionizmussal szemben a külső elvárások perfekcionizmus súlyos motivációs akadályoknak teheti ki a tanulókat. Akikben markánsan jelen van a perfekcionizmus ezen dimenziója, nem a tanulás örömeért, a sikerélményért, vagy saját kíváncsiságuk által hajtva tanulnak, hanem környezetük elismerésének kivívása a céljuk (Mills & Blankstein, 2000). Azáltal, hogy másoknak akarnak bizonyítani, külsőleg szabályozott célokat tűznek ki maguk elé, melyek nem is feltétlen érdeklik őket igazán. Ez még tovább rombolja elkötelezettségüket ezen célok elérése felé (Ståhlberg, 2015).

A perfekcionista különböző csoportjai nemcsak más célok által vezérelve, hanem egészen más hatékonysággal is tanulnak. Stratégiahasználatukat tekintve az adaptív perfekcionista gyakrabban használnak adaptív tanulási stratégiákat, mint például a problémák kritikus megközelítése, a metakognitív és forrás-, valamint motivációmenedzselő stratégiák, a hatékonyabb stratégiahasználat pedig jobb tanulmányi sikerességet eredményez (Mills & Blankstein, 2000). Ez azt jelenti, hogy képesek hatékonyabban beosztani a tanulásra fordított idejüket, valamint az esetleges nehézségek ellenére is fenntartani érdeklődésüket, kontrollálni viselkedésüket.

Akiket saját céljaik elérése helyett környezetük elismerésének kivívása hajt, kevésbé hatékony stratégiahasználatról számoltak be, továbbá nem voltak kitartók unalmas vagy nehéz feladatok esetén, mely komoly hátrányt jelenthet az iskolában, ugyanis az ilyen kihívások szinte mindennaposak. Ezen jelenségre az adhat magyarázatot, hogy a szülők vagy más fontosnak ítélt személyek felől észlelt nyomás kialakítja a tanulóknál, hogy az elvárások teljesítése érdekében, nem a tanulás öröme miatt kell tanulni (Mills & Blankstein, 2000). Továbbá egy túlféltő, túlzottan irányító családi környezetben a gyerekeknek kevés alkalma adódik arra, hogy gyakorolhassák az önálló munkavégzést, így természetesen módon fejlődjön önszabályozott tanulásuk.

A perfekcionizmus kutatásának relevanciáját az oktatásban továbbá az is mutatja, hogy dimenziói egyértelműen összefüggnek az önhatékonysággal, mely az emberek értékítéletei, vélekedései saját képességeiket és azt illetően, hogy mennyire képesek erőforrásaikat megszervezni és végrehajtani egy adott cél érdekében. Az önhatékonyság fogalmában nem számít, hogy az adott személy ténylegesen rendelkezik-e a szükséges képességekkel, a lényegi eleme, hogy elegendőnek ítéli-e a feladat végrehajtására (Bandura, 1986 as cited in Steward & Walker, 2014).

A maladaptív perfekcionizmus diszkrepancia dimenziója szignifikánsan előjelezte az alacsony önhatékonyságot, valamint az önhátráltatást is, amit a perfekcionizmus ezen fajtájára jellemző irreális (vagy annak érzékelt) célok és elvárások generálnak. Ez azt jelenti, hogy amikor a rájuk nehezedő nyomás miatt tehetetlennek érezzük magunkat, nagyobb eséllyel fogunk önhátráltató stratégiákat használni, mintha bíznánk erőfeszítéseink sikerességében (Gadbois & Sturgeon, 2011). Az önhátráltatás „egy önértékelést védő technika, melynek alkalmazásával az önhátráltató személy azzal enyhíti a sikertelenségéből

fakadó kellemetlen érzést, hogy annak okát képességei és kompetenciája helyett az önmaga által teremtett akadályokra hárítja” (Martin, Marsh, & Debus, 2001, p. 587 as cited in Nagy & D. Molnár, 2017). A valóságos és a vágyott énkép közötti diszkrepancia következtében a perfekcionista ritkán elégedettek önmagukkal, folyton úgy érzik, jobbnak kellene lenniük. A folytonos elégedetlenség érzése bénítóan nehezedik rájuk, ami nagyban hozzájárul maladaptív stratégiahasználatukhoz, mint a halogatás vagy az önhátráltatás (Smith et al., 2017).

A perfekcionizmus és a halogatás kapcsolatának kiterjedt irodalma van, már a többdimenziós modellek megjelenése előtt is gyakran összefüggésbe hozták a két fogalmat, ugyanis úgy vélték, a perfekcionista azért halogatnak, mert nem akarnak tökéletlen munkát kiadni a kezeik közül, és ezért inkább nem is csinálnak végig semmit (Burns, 1980). A többdimenziós megközelítések árnyalták ezt a képet, rávilágítva arra, hogy csak bizonyos dimenziók teszik ki a perfekcionistaikat a halogatás veszélyének. A fogalom adaptív oldalát alkotó magas személyes elvárások és rendszerezettség dimenziók például éppen kevesebb halogatást, valamint átfogóbb és jobb minőségű vizsgafelkészülést és beadandóírást feltételeztek. Ezzel szemben, akik féltek a hibázástól és tele voltak kétségekkel önmagukat és teljesítményüket illetően, alacsonyabb motivációt mutattak, és annak ellenére is sokkal gyakrabban halogattak, hogy tisztában voltak vele, szokásaik károsak a tanulmányaikra nézve (Burnam et al., 2014).

A perfekcionizmus érzelmi, kognitív vonzatai

Bár a perfekcionizmus nem is minden esetben mutat közvetlen összefüggést a tanulmányi átlaggal, a diákok iskolában megélt szubjektív élményeit számos módon befolyásolhatja. A perfekcionistaikra általánosan jellemző, hogy ha rosszul teljesítenek, könnyen eluralkodik rajtuk az önsajnálát, valamint több aggodást okoznak nekik azok a feladatok, amelyek során értékelik, minősítik őket (Frost et al., 1997), még ha ez csak a maladaptív perfekcionistaik esetén okoz ténylegesen teljesítménygátló tesztaszorongást (Eum & Rice, 2011). Szintén jellemző rájuk –függetlenül attól, hogy inkább az adaptív vagy maladaptív csoportba tartoznak –, hogy teszthelyzetekben kevésbé érzik felkészültnek magukat, mint nem perfekcionista társaik, még akkor is, ha ugyanannyi órát töltöttek felkészüléssel, mint ők (Bieling et al., 2003).

Mindezek alapján nem meglepő, hogy összefüggésbe hozták már a perfekcionizmust az imposztor-szindrómával is, melynek lényege, hogy az egyén kételkedik saját teljesítményének értékében, így még ha sikert is ér el, meg van győződve róla, hogy nem érdemelte meg azt: (Eum & Rice, 2011; Langford & Clance, 1993; Wang, Sheveleva, & Permyakova, 2019). Azok a perfekcionistaik, akik erős szelfdiszkrepanciát éreznek, jellemzően saját hiányosságaikkal vannak elfoglalva, és lehetséges, hogy még ha sikereket is érnek el, úgy fogják gondolni, a sikerük a szerencsének vagy egyéb rajtuk kívülálló oknak köszönhető, nem pedig saját képességeik és erőfeszítéseik gyümölcse. A kompetencia érzésének hiánya miatt azok a diákok, akik perfekcionizmusa imposztor-szindrómával párosul, különösen ki vannak téve a szorongás és depresszió veszélyeinek (Wang

et al., 2019). Számukra az sem okoz igazi megnyugvást, ha tényleges sikereket érnek el, mivel utána a már elért tökéletesség és sikeresség fenntartásával lesznek elfoglalva. Mindez hosszú távon olyan szomatikus panaszokhoz vezethet körükben, mint a fejfájás, feszültség vagy álmatlanság (Saboonchi & Lundh, 2003). A folyamatos nyomás testi és lelki kimerüléshez vezet, a krónikus stressz pedig számos egészségügyi problémát okozhat a későbbiekben (Molnar, Sirois, Flett, & Sadava, 2019), így számos kutatás összefüggésbe hozta már a perfekcionizmust a kiégéssel és a depresszióval (Curran, Hill, & Williams, 2017; Kljajic et al., 2017).

Egy spanyol kutatás eredményei alapján már általános iskolában is meglepően magas azon diákok száma, akik úgy érzik, egyszerre saját magukkal és környezetükkel is meg kell küzdeniük (Vincent, Inglés, Sanmartín, Gonzálvez, & Fernández, 2018). A 8–11 éves tanulók mintegy negyedét a perfekcionizmus okozta szorongás, frusztráció és szomatikus tünetek fenyegetik. Frusztrációjuk könnyen lehet, hogy agresszió formájában ölt testet, melynek célkeresztjébe osztálytársaik is kerülhetnek. A perfekcionista diákok számára az iskolai bullying egy lehetséges eszköz környezetük elismerésének kivívására, és hozzájárulhat – ha perfekcionizmusukban a nárcizmus dimenziói is jelen vannak – grandiózus énképük fenntartásához (Farrell & Vaillancourt, 2019).

A perfekcionizmus nem kizárólag az érzelmekre, hanem a gondolkodásra is hatással van. Stoeber és Diedenhofen (2017) a tényellentetés, avagy kontrafaktuális gondolkodás és a perfekcionizmus összefüggéseit vizsgálták „Mi lenne, ha...” típusú kérdésekkel. A kontrafaktuális gondolkodás egy fontos kognitív tevékenység, mely során különböző körülményeket és viselkedéseket képzelünk el, melyek a valóságtól különböző kimenetekben végződnek (Byrne, 2016 as cited in Stoeber & Diedenhofen, 2017). Az adaptív perfekcionista hajlamosak voltak pozitívabb, a maladaptív perfekcionista pedig negatívabb alternatívákat elképzelni a jövőre nézve. Ennek oka az lehet, hogy a kontrafaktuális gondolkodás motiváló funkciót tölt be az énorientált perfekcionistaéknál (hogyan csinálhatnák legközelebb még jobban), a maladaptív perfekcionistaéknak pedig hangulatjavító szerepe miatt fontos. A másokra irányuló perfekcionista csoportja nem mutatott a kontrafaktuális gondolkodással se pozitív, se negatív irányú összefüggést, ami azzal magyarázható, hogy a perfekcionizmus ezen formája erősen korrelál a nárcizmus grandiózus típusával, mely csökkenti a negatív stresszorok által kiváltott válaszreakciók erősségét. Akikben nagy hangsúllyal jelen van a másokra irányuló, valamint az azzal összefüggő perfekcionizmus, nem szorulnak olyan kedélyjavító stratégiák használatra, mint a kontrafaktuális gondolkodás (Stoeber & Diedenhofen, 2017).

Összegzés

A perfekcionizmus fogalma a korai egydimenziós megközelítése óta számottevő fejlődésen esett át. Az 1990-es évek konceptuális fordulata következtében a fogalom egydimenziós vizsgálatát többdimenziós modellek váltották fel. Egyes modellek a perfekcionizmust alkotó dimenziókat és azok összefüggéseit vizsgálták, míg mások gyakorlati szempontból

fontosnak tartották, hogy az egyes dimenziók megjelenésének erőssége alapján csoportokba sorolják a perfekcionistaikat, és az adott csoportok jellemzőit tárják fel. A jelenlegi legátfogóbb megközelítés már figyelembe veszi a perfekcionizmus nárcisztikus mivoltát, valamint a perfekcionistaikra jellemző merev világlátást és az aránytalanul kemény önkritikát is. Mivel a korábbi modelleknél árnyaltabb képet képes festeni a perfekcionizmusról, így alkalmazása a jövőbeni mérések során korábban nem vizsgált összefüggések vizsgálatára ad lehetőséget.

A szakirodalom alapján látszik, hogy a perfekcionizmus nem feltétlen jár együtt mindennapi nehézségekkel vagy kellemetlenségekkel. A fogalom adaptív dimenziói akár kifizetődők is lehetnek tanulmányi szempontból a tökéletességre és igényes munkára törekvésből fakadóan, továbbá hozzájárulnak az adaptív tanulási stratégiák használatához. Azonban az adaptív perfekcionistaik sem mentesek a fogalom olyan általános jellemzőitől, mint a merev, mindent vagy semmit típusú gondolkodásmód, vagy az, hogy túl szigorúak tudnak lenni önmagukhoz, aminek következtében könnyen eluralkodhat rajtuk a rosszkedv, ha alulteljesítik saját várakozásaikat.

Az adaptív perfekcionizmussal szemben a fogalom maladaptív oldalának összefüggései már sokkal borúsabbak. A külső elvárások perfekcionizmus nyomásztóan nehezedik a perfekcionistaik mindennapjaira, mivel gyakran úgy érzik, sosem lehetnek elég jók ahhoz, hogy kivívják mások elismerését. Ettől függetlenül a maladaptív perfekcionistaiknak is van igényük a tökéletességre, de mivel sosem igazán elégedettek saját magukkal és munkájukkal, halogatják feladataik befejezését, inkább nem adnak ki semmit kezeik közül. A kellenél sokkal fontosabb számukra, milyen színben tűnnek fel társaik és tanáraik szemében, így a minősítő jellegű megmértetések hatalmas stresszt jelentenek számukra, ami olyan mértékűt ölthet bennük, hogy a tesztizorongás hatására rosszabbul teljesítenek, mint ahogy képességeik és befektetett munkájuk alapján várható lenne tőlük. Mivel az oktatás a mindennapi élet egy olyan területe, ahol gyakoriak a számonkérések, meg kell felelni a tanárok és a szülők elvárásainak, valamint mindennapos jelenség a társas összehasonlítás, így fontos lenne a maladaptív perfekcionizmus iskolai hatásainak feltárása magyar kontextusban is.

Irodalom

- Besharat, M. A., & Atari, M. (2017). Psychometric evaluation of a Farsi translation of the Big Three Perfectionism Scale. *Personality and Individual Differences, 113*, 5–12. doi: [10.1016/j.paid.2017.02.067](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.067)
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: the behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences, 35*(1), 163–178. doi: [10.1016/s0191-8869\(02\)00173-3](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00173-3)
- Boone, L., Soenens, B., Braet, C., & Goossens, L. (2010). An empirical typology of perfectionism in early-to-mid adolescents and its relation with eating disorder symptoms. *Behaviour Research and Therapy, 48*(7), 686–691. doi: [10.1016/j.brat.2010.03.022](https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.03.022)
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences, 36*, 165–172. doi: [10.1016/j.lindif.2014.10.009](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.009)

- Burns, D. D. (1980). The perfectionists script for self-defeat. *Psychology Today*, 34–52.
- Corvin, A., & Gill, M. (2012). Psychiatric genetics. In P. Wright, J. Stern, & M. Phelan (Eds.), *Core Psychiatry* (pp. 35–53). Saunders (W.B.) Co Ltd. doi: [10.1016/b978-0-7020-3397-1.00003-3](https://doi.org/10.1016/b978-0-7020-3397-1.00003-3)
- Curran, T., Hill, A. P., & Williams, L. J. (2017). The relationships between parental conditional regard and adolescents' self-critical and narcissistic perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 109, 17–22. doi: [10.1016/j.paid.2016.12.035](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.035)
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2014). Perfectionism and achievement goal orientations in adolescent school students. *Psychology in the Schools*, 51(9), 960–971. doi: [10.1002/pits.21794](https://doi.org/10.1002/pits.21794)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Plenum series in social/clinical psychology. Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). Plenum Press. doi: [10.1007/978-1-4899-1280-0_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3)
- Domocus, I. M., & Damian, L. E. (2018). The role of parents and teachers in changing adolescents' perfectionism: A short-term longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 131, 244–248. doi: [10.1016/j.paid.2018.05.012](https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.012)
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 234–252. doi: [10.1037/0022-3514.84.1.234](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.234)
- Egan, S. J., Wade, T. D., & Shafran, R. (2011). Perfectionism as a transdiagnostic process: A clinical review. *Clinical Psychology Review*, 31(2), 203–212. doi: [10.1016/j.cpr.2010.04.009](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.04.009)
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(2), 167–178. doi: [10.1080/10615806.2010.488723](https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723)
- Farrell, A. H., & Vaillancourt, T. (2019). Temperament, bullying, and dating aggression: Longitudinal associations for adolescents in a romantic relationship. *Evolutional Psychology*, 17(2), doi: [10.1177/1474704919847450](https://doi.org/10.1177/1474704919847450)
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (1st ed.). Amer Psychological Assn. doi: [10.1037/10458-000](https://doi.org/10.1037/10458-000)
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119–126. doi: [10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. doi: [10.1007/bf01172967](https://doi.org/10.1007/bf01172967)
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207–222. doi: [10.1348/000709910x522186](https://doi.org/10.1348/000709910x522186)
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2×2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 532–537. doi: [10.1016/j.paid.2009.11.031](https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.031)
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2×2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 532–537.
- Hart, W. Adams, J., Burton, K., & Tortoriello, G. (2017). Narcissism and self-presentation: Profiling grandiose and vulnerable narcissists' self-presentation tactic use. *Personality And Individual Differences*, 104, 48–57. doi: [10.1016/j.paid.2016.06.062](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.062)
- Harvey, B. C., Moore, A. M., & Koestner, R. (2017). Distinguishing self-oriented perfectionism-striving and self-oriented perfectionism-critical in school-aged children: Divergent patterns of perceived parenting, personal affect and school performance. *Personality and Individual Differences*, 113, 136–141. doi: [10.1016/j.paid.2017.02.069](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.069)

- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. doi: [10.1037/0022-3514.60.3.456](https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456)
- Hewitt, P., Flett, G., Besser, A., Sherry, S., & McGee, B. (2003). Perfectionism is multidimensional: a reply to Shafran, Cooper and Fairburn (2002). *Behaviour Research and Therapy*, 41(10), 1221–1236. doi: [10.1016/s0005-7967\(03\)00021-4](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(03)00021-4)
- Hill, A. P., Hall, H. K., & Appleton, P. R. (2010). Perfectionism and athlete burnout in junior elite athletes: the mediating role of coping tendencies. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(4), 415–430. doi: [10.1080/10615800903330966](https://doi.org/10.1080/10615800903330966)
- Kljajic, K., Gaudreau, P., & Franche, V. (2017). An investigation of the 2×2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 57, 103–113. doi: [10.1016/j.lindif.2017.06.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004)
- Langford, J., & Clance, P. R. (1993). The imposter phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 30(3), 495–501. doi: [10.1037/0033-3204.30.3.495](https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.3.495)
- Levine, S. L., & Milyavskaya, M. (2018). Domain-specific perfectionism: An examination of perfectionism beyond the trait-level and its link to well-being. *Journal of Research in Personality*, 74, 56–65. doi: [10.1016/j.jrp.2018.02.002](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.002)
- Mansell, W., Harvey, A., Watkins, E., & Shafran, R. (2009). Conceptual Foundations of the Transdiagnostic Approach to CBT. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(1), 6–19. doi: [10.1891/0889-8391.23.1.6](https://doi.org/10.1891/0889-8391.23.1.6)
- McCrae, R. R. (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Baltimore, Maryland, USA: National Institutes of Health, 469–472. doi: [10.1016/b0-12-657410-3/00034-9](https://doi.org/10.1016/b0-12-657410-3/00034-9)
- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191–1204. doi: [10.1016/s0191-8869\(00\)00003-9](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00003-9)
- Molnar, D. S., Sirois, F. M., Flett, G. L., & Sadava, S. (2019). A Person-Oriented Approach to Multidimensional Perfectionism: Perfectionism Profiles in Health and Well-Being. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(1), 127–142. doi: [10.1177/0734282919877754](https://doi.org/10.1177/0734282919877754)
- Nagy, Z., & D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. doi: [10.17670/MPed.2017.4.347](https://doi.org/10.17670/MPed.2017.4.347)
- Neumeister, K. (2007). Perfectionism in Gifted Students: An Overview of Current Research. *Gifted Education International*, 23, 254–263. doi: [10.1177/026142940702300306](https://doi.org/10.1177/026142940702300306)
- Park, H., Paul Heppner, P., & Lee, D. (2010). Maladaptive coping and self-esteem as mediators between perfectionism and psychological distress. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 469–474. doi: [10.1016/j.paid.2009.11.024](https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.024)
- Pulford, B., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in Rice, K. G., Lopez, F. G., Richardson, C. M. E., & Stinson, J. M. (2013). Perfectionism moderates stereotype threat effects on STEM majors' academic performance. *Journal of Counseling Psychology*, 60(2), 287–293. doi: [10.1037/a0032052](https://doi.org/10.1037/a0032052)
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Tueller, S. (2013). The Short Form of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal of Personality Assessment*, 96(3), 368–379. doi: [10.1080/00223891.2013.838172](https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838172)
- Saboonchi, F., & Lundh, L.-G. (2003). Perfectionism, anger, somatic health, and positive affect. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1585–1599. doi: [10.1016/s0191-8869\(02\)00382-3](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00382-3)
- Sironic, A., & Reeve, R. A. (2012). More evidence for four perfectionism subgroups. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 437–442. doi: [10.1016/j.paid.2012.04.003](https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.003)

- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*(3), 130–145. doi: [10.1080/07481756.2002.12069030](https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030)
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., Stoeber, J., & Sherry, S. B. (2016). The Big Three Perfectionism Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(7), 670–687. doi: [10.1177/0734282916651539](https://doi.org/10.1177/0734282916651539)
- Smith, M. M., Vidovic, V., Sherry, S. B., Stewart, S. H., & Saklofske, D. H. (2017). Are perfectionism dimensions risk factors for anxiety symptoms? A meta-analysis of 11 longitudinal studies. *Anxiety, Stress, & Coping, 31*(1), 4–20. doi: [10.1080/10615806.2017.1384466](https://doi.org/10.1080/10615806.2017.1384466)
- Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology* (1st ed.). Academic Press.
- Ståhlberg, J. (2015). *The Relationships Between Perfectionism, Achievement Goal Orientations, and Goal Setting*. University of Helsinki.
- Stewart, M., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences, 66*, 160–164. doi: [10.1016/j.paid.2014.03.038](https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.038)
- Stoeber, J. (2018). Comparing Two Short Forms of the Hewitt–Flett Multidimensional Perfectionism Scale. *Assessment, 25*(5), 578–588. doi: [10.1177/1073191116659740](https://doi.org/10.1177/1073191116659740)
- Stoeber, J., & Diedenhofen, B. (2017). Multidimensional perfectionism and counterfactual thinking: Some think upward, others downward. *Personality and Individual Differences, 119*, 118–121. doi: [10.1016/j.paid.2017.07.009](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.009)
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences, 43*(8), 2182–2192. doi: [10.1016/j.paid.2007.06.036](https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.036)
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*(4), 295–319. doi: [10.1207/s15327957pspr1004_2](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2)
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences, 42*(7), 1379–1389. doi: [10.1016/j.paid.2006.10.015](https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.015)
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences, 46*(4), 530–535. doi: [10.1016/j.paid.2008.12.006](https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.006)
- Stoeber, J., Haskew, A. E., & Scott, C. (2015). Perfectionism and exam performance: The mediating effect of task-approach goals. *Personality and Individual Differences, 74*, 171–176. doi: [10.1016/j.paid.2014.10.016](https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.016)
- Stöber, J. (1998). The Frost Multidimensional Perfectionism Scale revisited: More perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences, 24*(4), 481–491. doi: [10.1016/s0191-8869\(97\)00207-9](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(97)00207-9)
- Taylor, J. J., Papay, K. A., Webb, J. B., & Reeve, C. L. (2016). The good, the bad, and the interactive: Evaluative concerns perfectionism moderates the effect of personal strivings perfectionism on self-esteem. *Personality and Individual Differences, 95*, 1–5. doi: [10.1016/j.paid.2016.02.006](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.006)
- Vicent, M., Inglés, C. J., Sanmartín, R., González, C., & García-Fernández, J. M. (2018). Aggression Profiles in the Spanish Child Population: Differences in Perfectionism, School Refusal and Affect. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, 12*, 1–2. doi: [10.3389/fnbeh.2018.00012](https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00012)
- Wang, K. T., Sheveleva, M. S., & Permyakova, T. M. (2019). Imposter syndrome among Russian students: The link between perfectionism and psychological distress. *Personality and Individual Differences, 143*, 1–6. doi: [10.1016/j.paid.2019.02.005](https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.005)

ABSTRACT

PERFECTIONISM – ITS INTERPRETATION, ASSESSMENT AND RELEVANCE IN THE CLASSROOM

Zoltán Nagy

While perfectionism research stems from the field of psychology, its relevance in educational science is not neglectable. Relentlessly striving for unattainable goals can easily leave students mentally and emotionally exhausted, which inevitably leaves its mark on their academic performance, as well as their well-being. Perfectionism itself is most often defined as a trait, which entails that it stays relatively stable through time, and is not context dependent. Since the unidimensional approach of the eighties, it has been linked with anxiety, aggression and interpersonal conflicts, as students whose perfectionistic expectations are directed towards others, accompanied by a sense of entitlement and hypercriticism, can hurt a classroom's atmosphere and cause unnecessary amount of stress on peers and teachers alike. The present study's goal is to synthesize the most relevant milestones of perfectionism research from the previous decades, while giving the readers an overview on its most widely-used models and instruments. The study also discusses possible reasons why certain individuals become perfectionistic, and the effect perfectionism has on learning and education. The effects to be delineated are categorized based on the aspect of school life they influence. First, perfectionism's effect on the academic domain is discussed, including its correlations with academic performance, self-regulated learning and learning strategies, followed by the discussion of perfectionism's relationship with concepts belonging to the category of affect and cognition, such as impostor-syndrome, counterfactual thinking or burnout.

Magyar Pedagógia, 119(3). 199–217. (2019)
DOI: 10.17670/MPed.2019.3.199

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



A B2 SZINTŰ NYELVTUDÁS ELÉRÉSE ÉS IGAZOLÁSA A FELSŐOKTATÁSBA TÖRTÉNŐ FELVÉTELIHEZ: NYELVTANÁROK VÉLEMÉNYE EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS EREDMÉNYEINEK TÜKRÉBEN

Öveges Enikő és Kálmán Csaba

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

A jelen tanulmányban egy olyan kérdőíves felmérés egyik fókuszának eredményeit mutatjuk be, amely három – az iskolai keretek között folyó nyelvoktatásra várhatóan hosszú távon jelentős hatással bíró – oktatáspolitikai intézkedéssel kapcsolatos véleményeket vizsgált. Az online kérdőívre adott válaszaikkal középiskolai nyelvtanárok oszthatták meg gondolataikat három témakörrel: (1) a 2020-tól elvárt B2 szintű nyelvtudás igazolása, (2) a nyelvkönyvek tankönyvlistájának szűkítése és (3) a középiskolásoknak szervezett külföldi tanulmányutak. Bár a felmérés és az elemzés időszaka óta az (1) és a (2), akkor törvényben már érvényesített kezdeményezést törölték, és csak a (3) megvalósítása folyik, ennek ellenére, mivel az (1) elvárás nagy szakmai és társadalmi vitát generált, valamint számos érdemi kérdést vetett fel, az (1) intézkedéssel kapcsolatos válaszokat is ismertetjük.

A kutatás hátterének, azaz a hazai iskolai nyelvoktatás kereteinek és a B2 szintű nyelvtudást elváró felvételi követelmény körülményeinek elemzése után a kutatás módszerének bemutatása, majd az eredmények részletes vizsgálata következik. Az összefoglalás célja az összegzés mellett az intézkedés és megszüntetése implikációinak felvázolása.

A kutatás háttere

Kontextus: a hazai iskolai nyelvoktatás főbb jellemzői

Magyarországon az ezredfordulóra a nyelvtudás hasznos képességgé (Imre, 2000; Nikolov, 2001) és kulcs-kompetenciává vált (Petneki, 2007; Sturcz, 2010), és egyértelművé lett a nyelvoktatás fejlesztésének szükségessége, különösen az iskoláskorú és felnőtt lakosság nyelvtudására vonatkozó lehangoló adatok tükrében (European Commission, 2006; Lukács, 2001). A helyzet fejlesztésére több nyelvpolitikai stratégia készült, először a rendszerváltás idején (Kapitánffy, 2001), majd 2003-ban a Világ-Nyelv nyelvoktatás-fejlesztési terv (Medgyes, 2005; Medgyes & Öveges, 2004; *Világ – Nyelv*, 2003), és 2013-ban egy újabb elképzelés öltött testet egy kormányelőterjesztésben.

A nyelvpolitikai stratégiákban közös, hogy a Közös Európai Referenciakeretre (Council of Europe, 2001, továbbiakban KER) támaszkodnak a kimeneti szintek meghatározásában. Az 1999-ben elkészült első hazai stratégiában számos cél fogalmazódott meg, például az, hogy (1) az idegen nyelvi érettségi épüljön be az elismert nyelvvizsgák rendszerébe, és ezzel kerüljön ki a közoktatásból a piaci alapon működő nyelvvizsgáztatás, (2) annak biztosítása, hogy a gimnáziumokban a 9. évfolyamtól kötelező legyen egy második idegen nyelv tanulása, illetve (3) a legalább heti három idegen nyelvi tanóra előírása (Kapitánffy, 2001). Mindezek megvalósításáról kevés adat áll rendelkezésünkre, úgy tűnik, célkitűzései hosszú távon teljesültek, ám tényleges megvalósulásukra csak a 2002. évi *Világ – Nyelv* stratégia kidolgozása és elindítása után került sor.

A második program két fő alapelvből indult ki, specifikus céljait ebből kiindulva fogalmazta meg: (1) a nyelvtanulás fő helyszíne a közoktatás legyen, és (2) a nyelvtanulás terén hátrányt szenvedőket támogatni, az esélyegyenlőséget biztosítani szükséges. Egyik legjelentősebb és még ma is működő kezdeményezése a nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) volt. A 2013-ban született stratégia sok kritikát kapott általános és statikus javaslatok alapján (pl. legyenek a nyelvtanárok jól képzettek), és sosem lépett a megvalósítás időszakába. A korábbi nyelvpolitikai dokumentumok számos hasznosnak és hatékonynak tűnő kezdeményezése ellenére a nyelvpolitikai tervek és megvalósításuk nem hozott áttörést a hazai lakosság nyelvtudásában vagy a nyelvtanítás színvonalában (Kálmán, 2015, 2016; Kontráné & Csizér, 2011; Nikolov & Józsa, 2003; Nikolov, Ottó, & Öveges, 2009a, 2009b; Öveges & Csizér, 2018; Vigh, 2013). Hazai nyelvoktatásunk alakulását különböző vonatkozásokból több átfogó tanulmány foglalja össze (Csizér, 2003; Dörnyei, Csizér, & Németh, 2006; Fekete & Csépes, 2019; Földes, 2002; Nikolov, 2007; Öveges, 2018; Vágó, 2000, 2007).

A köznevelésben folyó nyelvoktatást meghatározó törvényi szabályozás előírásai szerint hazánkban az első idegen nyelv tanulását a diákok a 4. évfolyamon kell, hogy megkezdjék. Ettől az intézmények profiljuk és lehetőségeik ismeretében eltérhetnek: a nyelvtanítást korábban, az 1–3. évfolyamokon is elkezdhetik. Első idegen nyelvként négy élő idegen nyelv (angol, német, francia és kínai) közül választhatnak, és az első idegen nyelvből a 8. évfolyam végére a KER szerinti A2, a középiskolai tanulmányok végére a B1 (középszintű érettségi) szintet kell az iskolarendszerű nyelvoktatásban legalább elérni. Második idegen nyelvet 7. évfolyamtól lehet bevezetni, de ténylegesen csak a gimnáziumi képzésben, 9. osztálytól kötelező. Második nyelvként élő és klasszikus nyelvek szabadon választhatóak. Az előírt kötelezően elérendő minimum kimeneti szint itt a 12. osztály végére a KER A2.

A nyelvet tanító pedagógustól elvárt végzettséget a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény melléklete összegzi: idegen nyelv oktatására – minden iskolatípusban – alkalmazható az is, aki főiskolai szintű nyelvtanári vagy idegen nyelv és irodalom szakos tanári felsőfokú végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik (98.§(5)). A nyelvoktatás szervezési és tartalmi kereteit hazánkban több dokumentum együttesen szabályozza, utóbbiból a legmagasabb szinten a nemzeti alaptantervek idegen nyelvi részei (jelenleg a 2012. évi, 2020 ősztől a módosított változat érvényes), ezt egészítik ki a nyelvi kerettantervek. Az iskolai nyelvoktatás keretét és hatékonyságát több felmérés vizsgálta (Einhorn, 2007; Fehérvári, 2009; Halápi & Hegedűs, 2014; Márkus, 2008; Nikolov, 2003; Nikolov

& Józsa, 2003; Nikolov, Ottó, & Öveges, 2009a, 2009b; Sominé & Vigh, 2010; Vigh, 2013), a legutóbbi jelentős kutatás eredményei képet adnak ezek számos aspektusáról (Öveges & Csizér, 2018).

A köznevelésben folyó nyelvoktatás sikerességének mérésére három főbb nyelvvizsga-csoport áll rendelkezésre (Öveges, 2018): (1) az idegen nyelvi, illetve a célnyelvi mérések (Kákonyi, 2016), melyek közül az első a normál nyelvi képzésben résztvevők nyelvtudását méri 6. és 8. évfolyamon, a második a két tanítási nyelvű oktatásban tanulókat ugyanezen évfolyamokon (Nikolov & Szabó, 2015); (2) a nyelvi érettségik (Einhorn, 2007; Vigh, 2012), valamint a (3) nyelvvizsgák (Bárdos, 2015; Csizér & Öveges, 2019; Dávid, 2018). A vizsgák régóta domináns szerepet játszanak nyelvoktatásunkban, és a sikeres vizsga ma is „útlevel” lehet a továbbtanuláshoz és a szakmai boldoguláshoz (Fekete & Csépes, 2019). Erre a megközelítésre erősít rá a tanulmányunk fókuszában álló, később módosuló követelmény, mely 2020-tól a felsőoktatásba való felvételihez legalább B2 szintű nyelvvizsga-bizonyítványt várt el, valamint az az intézkedés, amely alapján 2018-tól a fiatal korosztály számára egy sikeresen teljesített akkreditált komplex középfokú (B2) nyelvvizsga díját az állam visszatéríti. Ugyanez a tendencia más európai országokra is jellemző, azaz a vizsgák szerepe, jelentősége és hatása folyamatosan erősödik (European Commission, 2015, 2017). Az európai országok többségében az utóbbi két évtizedben vezettek be országos méréseket vagy alakították azzá korábbi tesztjeiket (pl. Bulgáriában), nőtt a tesztelt nyelvek (pl. Finnország) vagy készségek száma (pl. Svédország), illetve emelkedett a mérésbe bevont tanulók aránya (pl. Bulgária) (European Commission, 2017).

A napi hírekből az utóbbi időszakban az a kép rajzolódik ki, hogy az oktatáspolitikai újabb lendületet kíván adni a köznevelésben folyó nyelvoktatásnak, az iskoláskorú gyerekek és fiatalok nyelvtudásának. A részletekről keveset tudni, mert a kidolgozás alatt álló legfrissebb idegen nyelvi stratégia és annak elemei nem nyilvánosak. Egyes intézkedések látnak napvilágot, a szakma és az érintettek ezekből vonnak le következtetéseket a várható változásokról. Már érvényben lévő támogatás például az első sikeres, legalább középfokú nyelvvizsga díjának bizonyos feltételek mentén történő visszatérítése. E körbe tartozik a számos vitát generáló, már törvénybe foglalt, majd 2019 novemberében visszavont 2020-as B2 bemeneti követelmény is, melyről a jelen vizsgálat szól.

B2 szintű nyelvtudás: követelmény a felsőoktatásba való belépéshez

2014-ben adták ki az azóta visszavont jogszabályt (335/2014. (XII. 18.) Korm. rendelet: A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról), mely előírta, hogy 2020-tól „alapképzésre, osztatlan képzésre az a jelentkező vehető fel, aki [...] legalább B2 szintű, általános nyelvi, komplex nyelvvizsgával vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik”. Ez azt jelentette, hogy a középfokú nyelvvizsga vagy az emelt szintű nyelvi érettségi felsőoktatási felvételi követelménnyé vált volna a 2019–2020. tanévtől. A kezdeményezés céljairól kevés elérhető információ található, közvetve az egyes sajtónyilatkozatok, hírek alapján feltételezhetően a köznevelésben folyó nyelvoktatáshoz egy külső motivációs célt kívántak rendelni, illetve a felsőoktatás kimeneti feltételével kapcsolatos problémákat, melyekre például a Diplomamentő programot (DM)

létrehozták, kezelték volna ily módon. A DM két fordulója keretében a felsőoktatási képzésben az államvizsgájukat már teljesítő, de diplomájukat a nyelvvizsga hiányában átvenni nem tudók számára biztosított az állam ingyenes nyelvi képzést, hogy felkészülhessenek és sikeresen teljesíthessék a követelményt.

Mindezekkel kapcsolatban több gond is felmerülhetett. Nem volt látható, milyen központi támogatást nyújtanak a feltétel teljesítésének segítésére annak ellenére, hogy az elérhető számok szerint a felvételizők közel fele nem tudott volna igazolni B2 szintű nyelvtudást, ily módon bizonyos felsőoktatási szakok léte – ahová eddig ilyen szintű igazolt nyelvtudás nélkül érkeztek hallgatók – veszélybe került volna a nem kellő számú jelentkező miatt. További nehézséget jelentett volna, hogy egy ilyen intézkedés ismét a vizsgaközpontúság felé orientálja a nyelvórákat, ezzel a külső motivációs elemet fontos alapul véve a sikeres nyelvtanuláshoz. Említésre érdemes az is, hogy az intézkedés bár csökkenthette volna a nyelvvizsga hiányában ki nem adott diplomák számát, nem volt olvasható terv arról, hogy a változás miképpen formálhatta volna a felsőoktatás nyelvoktatását.

A kutatás módszere

Kutatási célok és kérdések

A kérdőíves vizsgálat célja az volt, hogy feltárjuk, hogyan vélekednek a magyarországi középiskolai nyelvtanárok az intézkedés bevezetéséről. A kérdőív első harmada ezt az intézkedést helyezte a középpontba, jelen tanulmányunkban az intézkedéssel kapcsolatos kérdésekre adott nyelvtanári válaszokat mutatjuk be.

Az intézkedéssel kapcsolatban a Nemzeti Pedagógus Kar és a Nyelvtudásért Egyesület kezdeményezésére a következő kutatási kérdésekre kerestük a választ: (1) Mi a véleménye a magyarországi középiskolákban tanító nyelvtanároknak arról az intézkedésről, amely előírta, hogy 2020-tól alapképzésre, osztatlan képzésre az a jelentkező vehető fel felsőoktatásba, aki legalább B2 szintű, általános nyelvi, komplex nyelvvizsgával vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik? (2) Milyen szignifikáns különbségek mutatkoznak a nyelvtanárok véleményében a fenti intézkedéssel kapcsolatban településtípusok szerint? (3) Milyen szignifikáns különbségek mutatkoznak a fenti intézkedéssel kapcsolatban a gimnáziumokban és a szakgimnáziumokban tanító nyelvtanárok véleményében?

Minta

A kérdőívet 960 nyelvtanár töltötte ki. Életkorukat tekintve lefedik a teljes korskálát, bár domináns a 40–50 (46%) és az 51–60 évesek (34,4%) aránya, és jóval alacsonyabb számban adtak válaszokat a kezdő pedagógusok. A tanított nyelvek köre a hazánkban régóta jellemző nyelvi arányokat képezi le: a válaszadók 61,8%-a angolt tanít, 28,7%-a németet, és a további 9,5%-ot az egyéb nyelvek teszik ki. Nagy arányban készítenek fel mind az emelt szintű érettségire nyelvekből (73,3%), valamint különböző nyelvvizsgákra (84,3%).

A kitöltők közel kétharmada (65,2%) csak gimnáziumi képzésben tanít, negyede (24%) szakgimnáziumiban, a pedagógusok 10,8%-a pedig vegyes középfokú intézményekben. Munkahelyük megközelítőleg harmada (29,6%) található a fővárosban, egy másik harmada megyeszékhelyen (36%), harmadik harmada 50.000 fő alatti (30,9%), 3,5%-a 50.000 fő feletti településen.

A kérdőív

A középiskolai nyelvtanárok gondolatait egy online, Google forms kérdőív segítségével tártuk fel a nyelvoktatás-politikai kezdeményezésre vonatkozóan. A mérőeszköz megtervezése során az vezérelt bennünket, hogy a vizsgált témakörben minél teljesebb és gazdagabb képet kapjunk a nyelvtanárok véleményéről, ezért a kérdőívben az egyes témakörökre vonatkozó, a válaszadók szakmai háttérével, intézményével kapcsolatos háttérkérdések és Likert-skálás állítások mellett a témához kapcsolódó nyitott kérdéseket is feltettünk.

A kérdőív öt fő részből épült fel: (1) A válaszadók szakmai háttérével, intézményével kapcsolatos nyolc zárt háttérkérdés. (2) 14 állítás a „Mennyire ért egyet a 2020-ban életbe lépő, sikeres B2 szintű nyelvvizsgát vagy emelt szintű érettségét megkövetelő felvételi követelmény bevezetésével kapcsolatos állításokkal?” kérdésre vonatkozóan, ahol a válaszadókat arra kértük, hogy egy ötfokú Likert-skálán (1=egyáltalán nem értek egyet, 2=inkább nem értek egyet, 3=részben egyetértek, 4=inkább egyetértek, 5=teljesen egyetértek) határozzák meg, mennyire értenek egyet ezekkel. (3) Válaszadás 16 állításra – az előző formában – a következő fókusszal: „Mennyire ért egyet a 2019-től nyelvenként két kurzuskönyvre szűkülő tankönyvjegyzékkel kapcsolatos állításokkal?”. (4) Válaszadás 14 állításra – az előzőekkel azonos formában – erre a kérdésre vonatkozóan: „Mennyire ért egyet a következő, a 2x2 hetes, középiskolásoknak tervezett külföldi nyelvi képzési programmal kapcsolatos állításokkal?”. (5) Kilenc nyitott kérdés a három főkérdéssel – (2), (3), (4) – kapcsolatban.

Jelen írás a háttérkérdések (a kérdőív 1. része) segítségével gyűjtött adatok és ezek összefüggéseinek elemzését tartalmazza, valamint a 2020-as követelményre vonatkozó állítások (a kérdőív 2. része), továbbá az ehhez kapcsolódó nyitott kérdések (a kérdőív 5. részének a 2. fókuszra vonatkozó nyitott kérdései) elemzését.

Az adatok elemzése

A kérdőívben szereplő zárt kérdésekre adott válaszokat SPSS 25 programmal elemeztük. A kvantitatív eredmények elemzéséhez leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztunk. Az állítások és csoportok közötti összehasonlításokat t-próbákkal és egyszempontos varianciaanalízissel (ANOVA) végeztük el. A nyitott kérdésekre adott válaszokat kétszeres tartalomelemzésnek vetettük alá (a két szerző külön-külön kódolta a válaszokat), majd a kódok összevetése után azokat főbb kategóriákba soroltuk és ezek mentén értelmeztük.

Adatfelvételi eljárás

Az online Google forms kérdőív a Nemzeti Pedagógus Kar és a Nyelvtudásért Egyesület csatornáin keresztül jutott el a lehetséges válaszadókhoz 2019 május első hetében. Az anonim és önkéntes kitöltésre három hét állt a pedagógusok rendelkezésre.

Eredmények: a B2 szintű nyelvi vizsgát elváró felvételi követelmény bevezetésével kapcsolatos vélemények

Az eredmények bemutatása során először a válaszadóknak az intézkedéshez kapcsolódó szakmai és intézményi háttérét vizsgáló kérdésekre adott válaszait mutatjuk be. Ezután számolunk be a résztvevők állításokkal mért véleményéről, majd a témával kapcsolatos nyitott kérdésekre adott válaszairól.

Szakmai és intézményi háttérkérdések

Elsőként az intézkedés szakmai és intézményi háttérét vizsgáló zárt kérdésekre adott válaszokat ismertetjük. A kérdőív ezen részében eldöntendő kérdéssel megkérdeztük, hogy az intézmény, ahol a válaszadók oktatnak, biztosít-e valamilyen formában felkészítést a B2 szintű nyelvtudás elérésére, ennek vizsgával történő igazolására. A válaszokból kiderül, hogy sok iskolában van vagy az emelt szintű érettségit (65,1%), vagy a középfokú nyelvvizsgát (49,3%) célzó felkészülés tanórai keretek között, valamint ezek több helyen is elérhetőek tanórai kereten kívül is. A képet nagyban árnyalja az a tény, hogy a válaszadók jelzése alapján a középiskolák 15,4%-ában semmilyen formában sem elérhető el az emelt szintű nyelvi érettségire való gyakorlás (nyelvvizsgáknál ugyanez 27,9%, de fontos megjegyezni, hogy a külső, fizetős megmérettetés nem is lehet elvárás a köznevelésben), azaz ezekben az intézményekben a tanulóknak nem áll rendelkezésére az a lehetőség, amellyel teljesíteni tudnák az esetleges felsőoktatási bemeneti feltételt.

További két kérdéssel céloztuk meg a B2 nyelvi szintet előíró szabályozást. Egy eldöntendő kérdéssel azt vizsgáltuk, hogy vajon tettek-e már az intézmények a követelmény teljesítése érdekében intézkedéseket. A helyzet jobb átlátása érdekében egy második kérdéssel megkérdeztük, hogy a jelenlegi végzősök mekkora hányada tudna megfelelni ennek az elvárásnak. A válaszok igen lehangoló képet mutatnak: a válaszadók csupán 20,8%-a jelezte, hogy a tanulók több mint 80%-a rendelkezik legalább emelt szintű érettségivel vagy középfokú nyelvvizsgával, és közel harmaduk (26,1%) válaszából az derült ki, hogy végzős középiskolásaik kevesebb, mint 20%-a tudná teljesíteni a feltételt, ha az már érvényben lenne. A fentiek ellenére a válaszadók intézményeinek mindössze 28,5%-ában tettek már intézkedéseket annak érdekében, hogy ez a helyzet javuljon.

A felvételi követelmény bevezetésével kapcsolatos vélemények

A kérdőív Likert-skálás állításokat tartalmazó részében azt mértük, hogy a középiskolai nyelvtanárok mennyire értnek egyet a sikeres B2 szintű nyelvvizsgát vagy emelt szintű érettségit megkövetelő felvételi követelmény bevezetésével kapcsolatos 14 állítással. Szerettük volna megtudni, hogy a nyelvtanárok mennyire tartanak hasznosnak a követelményt, és a kívánt cél elérése érdekében milyen mértékben várnának központilag biztosított szakmai támogatást, mennyire felkészültek ők maguk, valamint intézményeik egy ilyen követelmény teljesítésére; milyen reményeket fűznének a 2020-ban érettségiző évfolyam sikerességéhez; mit gondolnak a követelmény esélyegyenlőségre gyakorolt esetleges hatásáról; mennyire tartanak szükségesnek a heti nyelvórák számának növelését, a tanórai kereten kívüli emelt szintű érettségire, illetve nyelvvizsgára felkészítő kurzusok indítását; és végezetül azt is mértük, hogy véleményük szerint a középiskola hányadik évfolyamában dől el, hogy egy diák sikeres B2 szintű nyelvvizsgát vagy emelt szintű érettségit tud tenni. A résztvevők válaszait az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A sikeres B2 szintű nyelvvizsgát vagy emelt szintű érettségire vonatkozó felvételi követelmény bevezetésével kapcsolatos állítások átlagai és szórásai

	<i>Állítás</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1.	A sikeres B2 vizsga érdekében semmit sem kell változtatnom a jelenlegi gyakorlatomon.	3,03	1,34
2.	A sikeres B2 vizsga érdekében központilag biztosított szakmai támogatásra lenne szükségem.	3,40	1,37
3.	A 2020-ban érettségiző évfolyam nálunk a korábbi évekhez hasonló felvételi arányt fog tudni elérni.	3,06	1,36
4.	A követelmény csökkenti az esélyegyenlőséget.	3,84	1,32
5.	Én, mint nyelvtanár, felkészültem arra, hogy diákjaim elérhessék ezt a célt.	3,97	1,06
6.	A sikeres B2 vizsga érdekében az iskolámnak semmit sem kellene változtatnia a jelenlegi nyelvoktatási gyakorlatán.	2,43	1,31
7.	A középiskola elején már eldől, hogy egy diák sikeres nyelvi vizsgát tud-e tenni.	2,41	1,16
8.	A sikeres B2 vizsga érdekében növelni kellene a heti nyelvórák számát.	4,08	1,12
9.	Az iskolám nem készült fel arra, hogy már a 2020-ban érettségizőink is teljesíteni tudják a feltételt.	2,95	1,39
10.	Hasznosnak találok a követelményt a diákok nyelvtanulása szempontjából.	3,32	1,33
11.	A sikeres B2 vizsga érdekében központi segítségre lenne szüksége az iskolámnak.	3,39	1,34
12.	A 11. évfolyam környékén dől el, hogy egy diák tud-e sikeres nyelvi vizsgát tenni.	3,15	1,14
13.	A sikeres B2 szintű vizsga teljesítése érdekében az iskolámnak tanórai kereten kívüli emelt szintű érettségire felkészítő kurzust kellene indítania.	3,41	1,36
14.	A sikeres B2 szintű vizsga teljesítése érdekében az iskolámnak tanórai kereten kívüli nyelvvizsga felkészítő kurzust kellene indítania.	3,44	1,37

A kutatás résztvevőinek válaszaiból láthatjuk (1. táblázat), hogy közepesnél némileg hasznosabbnak (3,32) találnák a követelmény bevezetését a diákok nyelvtanulása szempontjából. Míg a követelmény teljesítésére vonatkozó saját felkészültségük mértékét jónak (3,97) ítélték meg, és a kérdésekhez tartozó legalacsonyabb szórásértékből (1,06) arra következtethetünk, hogy a válaszadók véleményében nincs nagy egyéni különbség, ennek némileg ellentmond, hogy bár nagyobb szórásérték mellett, de csak közepesen (3,03) elégedettek jelenlegi nyelvoktatási gyakorlatukra vonatkozó felkészültségi szintjükkel.

A t-próba alapján ennél szignifikánsan alacsonyabbnak tartották intézményeik felkészültségi szintjét, mivel a 6. állításra adott válaszok átlaga csupán 2,43 volt ($t=14,79$, $p=0,000$). Arra a kérdésre, hogy a középiskolai nyelvtanárok honnan és mitől várják a jelenlegi helyzet megoldását, a válaszokból kiderül, hogy közepesnél erősebb mértékben központilag biztosított szakmai segítséget szeretnének kapni mind egyéni (3,40), mind intézményi szinten (3,39).

A résztvevők válaszaiból láthatjuk, hogy közepesnél némileg hasznosabbnak (3,32) találnák a felvételi követelmény bevezetését a diákok nyelvtanulása szempontjából. A válaszok alapján a nyelvtanárok jelentős mértékben inkább egyetértenek azzal, hogy az intézkedés hasznos lehet a tanulók nyelvtudása szempontjából. Jelentősen nagyobb az egyetértők aránya, de fontos látni, hogy a válaszadók mintegy negyede (232 fő) ebben a kérdésben nem tudott egyértelműen dönteni, vagy csupán „tartózkodott”.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a nyelvtanárok véleménye szerint mire lenne szükség annak érdekében, hogy a követelményt teljesíteni tudják diákjaik. Az eredmények alapján elmondható, hogy véleményük szerint, a B2 vizsga teljesítése érdekében leginkább a heti nyelvórák számát kellene növelni (4,08) és a kérdéshez tartozó második legalacsonyabb szórásérték (1,12) a vélemények egyezőségére utal. Ezt követi a tanórai kereten kívüli nyelvvizsga felkészítő kurzus (3,44), illetve emelt szintű érettségire felkészítő kurzus indításának szükségessége (3,41). Azt illetően, hogy vajon a már 2020-ban érettségiző diákjaik is teljesíteni tudnák-e a követelményt, a kérdőív kitöltői a közepesnél némileg pozitívabban nyilatkoztak, mind diákjaikból (3,06), mind intézményük felkészültségéből (2,95; negatívan megfogalmazott állítás) kiindulva. Azzal kapcsolatban, hogy vajon a középiskola alatt mikor dől el, hogy egy diák tud-e sikeres nyelvvizsgát tenni, a válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy sokkal inkább a 11. évfolyam környékén (3,15), mint már a középiskola megkezdésekor (2,41). Végezetül fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a résztvevők nagy része határozottan egyetértett azzal, hogy az intézkedés csökkentené az esélyegyenlőséget. Az eredményekből látható, hogy az állítással a résztvevők 45%-a, 435 fő, teljesen egyetértett, és további 186 fő inkább egyetértett, mint nem.

Település-, és intézménytípus szerinti szignifikáns különbségek

Amellett, hogy a 960 résztvevő átlagosan hogyan vélekedett az intézkedés bevezetéséről, azt is elemeztük, hogy hol mutatkozott szignifikáns eltérés a válaszokban település-, és intézménytípus szerint (2. táblázat). Településtípus szerint külön mértük a fővárosi, megyeszékhelyi, 50.000 fő feletti, illetve 50.000 fő alatti városokban dolgozó nyelvtanárok véleményét. Iskolatípus szerint a kizárólag gimnáziumban és a kizárólag szakgimnáziumban

A B2 szintű nyelvtudás elérése és igazolása a felsőoktatásba történő felvételihez

ziumban oktató nyelvtanárok véleményében mutatkozó szignifikáns különbségeket kerestük, mivel ők markánsabban képviselik a két intézménytípus közötti különbségeket, mint mind a két iskolatípusban dolgozó kollégáik.

2. táblázat. Az intézkedéssel kapcsolatos állítások átlagaiban mutatkozó szignifikáns különbségek településtípusok szerint ($p < 0,05$)

Állítás	Főváros		Megyeszékhely		50.000 fő alatt		F és P	
	M	SD	M	SD	M	SD		
1. A sikeres B2 vizsga érdekében semmit sem kell változtatnom a jelenlegi gyakorlatomon.	3,21	1,29	2,92	1,39			3,10	0,026
2. A sikeres B2 vizsga érdekében központilag biztosított szakmai támogatásra lenne szükségem.	3,19	1,43			3,56	1,31	3,96	0,008
6. A sikeres B2 vizsga érdekében az iskolámnak semmit sem kellene változtatnia a jelenlegi nyelvoktatási gyakorlatán.	2,65	1,39	2,38	1,31	2,25	1,20	4,97	0,002
8. A sikeres B2 vizsga érdekében növelni kellene a heti nyelvórák számát.	3,91	1,22			4,22	1,03	4,32	0,005
9. Az iskolám nem készült fel arra, hogy már a 2020-ban érettségizőink is teljesíteni tudják a feltételt.	2,71	1,38			3,21	1,32	7,21	0,000
11. A sikeres B2 vizsga érdekében központi segítségre lenne szüksége az iskolámnak.	3,24	1,41			3,58	1,24	3,76	0,011
13. A sikeres B2 szintű vizsga teljesítése érdekében az iskolámnak tanórai kereten kívüli emelt szintű érettségire felkészítő kurzust kellene indítania.	3,25	1,38			3,61	1,30	3,64	0,012
14. A sikeres B2 szintű vizsga teljesítése érdekében az iskolámnak tanórai kereten kívüli nyelvvizsga felkészítő kurzust kellene indítania.	3,16	1,42	3,49	1,35	3,64	1,28	6,42	0,000

A településtípus szerinti összehasonlításban hét állítás (2., 6., 8., 9., 11., 13., 14.) esetén mértünk szignifikáns különbséget a fővárosban (n=284) és 50.000 fő alatti városokban (n=297), illetve három állításnál (1., 6., 14.) a fővárosban (n = 284) és megyeszékhelyeken (n = 346) oktató nyelvtanárok véleményében. Az adatokból az látható, hogy az 50.000 fő

alatti városokban dolgozó nyelvtanárok és intézményeik kevésbé állnak készen a követelmény bevezetésére, mint fővárosi kollégáik: mind egyéni, mind intézményi szinten jelentősebb központilag biztosított szakmai támogatásra lenne szükségük, nagyobb mértékben érzik szükségesnek a nyelvórák számának emelését, az emelt szintű érettségire és B2 szintű nyelvvizsgára felkészítő kurzusok indítását, valamint kevésbé vélik úgy, hogy a már 2020-ban érettségiző diákjaik is teljesíteni tudnák a feltételt. A két településtípus szóráserkéiben mutatkozó különbségek alapján a fővárosi nyelvtanárok véleménye kevésbé homogén, mint az 50.000 fő alatti településeken dolgozó kollégáiké.

Bár a fővárosi és a megyeszékhelyi nyelvtanárok véleményének különbsége csak három állítás esetében volt szignifikáns, itt is a fent leírthoz hasonló tendencia bontakozik ki: a megyeszékhelyeken oktató nyelvtanárok nagyobb mértékben érzik szükségességét annak, hogy jelenlegi gyakorlatukon változtassanak, mint fővárosi kollégáik, és szintén fontosabbnak tartanák a sikeres B2 szintű vizsga teljesítése érdekében a tanórai kereten kívüli nyelvvizsga felkészítő kurzus indítását.

Az intézménytípus szerinti összehasonlításban négy állítás (4., 8., 10., 12.) kivételével mindenhol szignifikáns különbséget mértünk a kizárólag gimnáziumokban (n=626) és a kizárólag szakgimnáziumokban (n=231) tanító nyelvtanárok véleménye között (3. táblázat). A kérdőívet kitöltő gimnáziumban és szakgimnáziumban egyaránt tanító nyelvtanárok (n=103) véleménye a 3. táblázatban nem szerepel.

3. táblázat. Az intézkedéssel kapcsolatos állítások átlagaiban mutatkozó szignifikáns különbségek a kizárólag gimnáziumokban és kizárólag szakgimnáziumokban tanító nyelvtanárok véleményében ($p < 0,05$)

Állítás	Gimnáziumok		Szakgimnáziumok		F és P
	M	SD	M	SD	
1. A sikeres B2 vizsga érdekében semmit sem kell változtatnom a jelenlegi gyakorlatomon.	3,23	1,31	2,49	1,24	27,31 0,000
2. A sikeres B2 vizsga érdekében központilag biztosított szakmai támogatásra lenne szükségem.	3,31	1,40	3,58	1,27	3,72 0,025
3. A 2020-ban érettségiző évfolyam nálunk a korábbi évekhez hasonló felvételi arányt fog tudni elérni.	3,25	1,33	2,64	1,34	19,95 0,000
5. Én mint nyelvtanár felkészültem arra, hogy diákjaim elérhessék ezt a célt.	4,10	1,00	3,62	1,10	18,24 0,000
6. A sikeres B2 vizsga érdekében az iskolámnak semmit sem kellene változtatnia a jelenlegi nyelvoktatási gyakorlatán.	2,60	1,36	1,98	1,09	19,74 0,000

3. táblázat folytatása

Állítás	Gimnáziumok		Szakgimnáziumok		F és P	
	M	SD	M	SD		
7. A középiskola elején már eldől, hogy egy diák sikeres nyelvi vizsgát tud-e tenni.	2,30	1,11	2,65	1,24	8,44	0,000
9. Az iskolám nem készült fel arra, hogy már a 2020-ban érettségizőink is teljesíteni tudják a feltételt.	2,72	1,36	3,53	1,31	31,63	0,000
11. A sikeres B2 vizsga érdekében központi segítségre lenne szüksége az iskolámnak.	3,29	1,36	3,65	1,35	6,30	0,002
13. A sikeres B2 szintű vizsga teljesítése érdekében az iskolámnak tanórai kereten kívüli emelt szintű érettségire felkészítő kurzust kellene indítania.	3,32	1,39	3,58	1,29	3,78	0,023
14. A sikeres B2 szintű vizsga teljesítése érdekében az iskolámnak tanórai kereten kívüli nyelvvizsga felkészítő kurzust kellene indítania.	3,33	1,38	3,61	1,29	5,40	0,005

A 3. táblázat adatai azt támasztják alá, hogy szakgimnáziumokban tanító nyelvtanárok véleménye szerint ők maguk és intézményeik szignifikánsan kevésbé állnak készen a követelmény bevezetésére, mint a gimnáziumokban oktató kollégáik és intézményeik: mind egyéni, mind intézményi szinten nagyobb központilag biztosított szakmai támogatásra lenne szükségük, nagyobb mértékben érzik szükségesnek az emelt szintű érettségire és a B2 szintű nyelvvizsgára felkészítő kurzusok indítását; valamint kevésbé érzik úgy, hogy a már 2020-ban érettségiző diákjaik is teljesíteni tudnák a feltételt. A szakgimnáziumok nyelvtanárai szignifikánsan nagyobb mértékben (2,65) gondolják azt, hogy már a középiskola elején eldől, hogy egy diák sikeres nyelvi vizsgát tud-e tenni, mint gimnáziumban oktató kollégáik (2,30).

A követelményekre vonatkozó nyitott kérdésekre adott válaszok

A fentiekén kívül, szintén a követelmény esetleges bevezetésével kapcsolatban további négy nyitott kérdést tettünk fel: kíváncsiak voltunk, hogy a középiskolai nyelvtanárok intézményei, illetve ők maguk milyen változtatásokat eszközöltek eddig a B2 szintű nyelvi követelmény teljesítése érdekében, valamint milyen pozitív hozadékát és negatív következményeit látnák az intézkedésnek. A 960 válaszadó nyitott kérdésekre adott válaszait kérdésenként egy szinten kategorizálva csoportokba osztottuk. A négy kérdésre adott válaszokat kategóriák szerint csoportosítva, említési gyakoriságukkal együtt százalékos arányban is kifejezve a 4., 5., 6., és 7. táblázat tartalmazza.

Az intézmények által a B2 szintű nyelvi követelmény teljesítése érdekében bevezetett változtatások

A nyelvtanárok mindösszesen 980 intézményi szintű változtatást fogalmaztak meg. Ezekből az derült ki, hogy az intézmények harmada (32%) semmilyen változtatást nem hozott az intézkedés teljesítése érdekében (317 említés) (4. táblázat). Fontos figyelembe vennünk, hogy a válaszokat a nyelvtanárok még annak tudatában adták, hogy a 2014-ben törvénybe foglalt követelmény érvénybe lép a 2019–2020. tanévtől.

4. táblázat. Az intézmények által a B2 szintű nyelvi követelmény teljesítése érdekében eszközölt változtatások

<i>Eredmény</i>	<i>Említések száma</i>	<i>%</i>
még semmit	317	32
szakkör, emelt szintű érettségi felkészítés/vizsgafelkészítés	152	15,5
eddig is tudtuk hozni/nincs szükség változtatásra	134	13,5
több nyelvóra	132	13
csoportbontás	42	4
évenkénti mérés/belső vizsga/próbavizsga	29	3
infrastruktúra fejlesztés, nyelvi labor, okostábla	22	2
más tankönyv/tananyag	20	2
akkreditált nyelvvizsgahelyszín lettünk	16	1,5
GINOP program	16	1,5
NYEK/0. évfolyam beindítása	15	1,5
nem tudom	15	1,5
nyelvtanfolyam/együttműködés nyelviskolával	14	1,5
tanárok továbbképzése	11	1
információnyújtás/konzultáció	10	1
anyanyelvi tanár/lektor alkalmazása	8	1
cserediák program	5	0,5
fokozottabb számonkérés	4	0,5
tanárok ingyen órát adnak	4	0,5
tanórán kívüli tevékenységek/mozi	3	<0,5
VEKOP ingyenes képzés 120 óra	3	<0,5
tehetséggondozás	3	<0,5
Erasmus+	2	<0,5
felsőoktatási intézménnyel közös program	2	<0,5
uniós pályázat	1	<0,5
<i>Összesen</i>	<i>980</i>	<i>100</i>

Az egyik résztvevő válasza többek véleményét foglalja össze szemléletesen: „Még semmit nem tettünk. Egyelőre azt sem tudja az iskolám, hogy hány és milyen szakos nyelv-tanára lesz szeptembertől, ezért teljes képtelenség bármit is tervezni, se a csoportlétszámokat nem ismerjük egyelőre, se azt, hogy a jelenlegi csoportok létszáma és összetétele hogyan, mennyire fog változni a (remélhetőleg majd) újonnan érkező kollégák belépése kapcsán.” A második leggyakrabban, 152-szer említett változtatás (15,5%) szakkör, vagy emelt szintű érettségi, illetve B2-es vizsgafelkészítő kurzus már megtörtént indítása volt: „Szinte minden angoltanár tart vizsgafelkészítő szakkört vagy foglalkozik tanórán kívül a diákjaival a vizsgára való felkészüléskor.” A harmadik leggyakoribb válasznak, melyet a résztvevők körülbelül 13%-a említett, a nyelvórák számának növelése bizonyult (132 említés). Ennél jóval kevesebben, 42-szer a csoportbontás lehetőségét (4%), és 29-szer az évenkénti szintfelmérő vizsga, próbavizsga bevezetését (3%) említették (pl. „A 10. évfolyamtól szintfelmérőt íratunk és évfolyam szinten, tudásszintnek megfelelően osztjuk csoportokba a diákokat.”). Az összes említés 2-2%-a az IKT-eszközök fokozottabb használatát (22 említés), illetve a tankönyvcserét nevezte meg (20 említés) mint a követelmény érdekében, az intézmények által fogantatosított változtatást.

A leggyakoribb témákon kívül több, mint tízszer fordult elő a válaszokban az, hogy az intézmény akkreditált nyelvvizsgahely lett (16 említés), GINOP-programban vett részt (16 említés), nyelvi előkészítő évfolyamot vagy 0. évfolyamot indított (15 említés), együttműködést kezdeményezett nyelviskolákkal (14 említés), illetve továbbképzésre küldte nyelvtanárait (11 említés). A már megtörtént felkészülés részeként utaltak továbbá a résztvevők információnyújtás vagy konzultáció megtartására (10 említés), anyanyelvi tanár vagy lektor alkalmazására (8 említés), cserediákprogram szervezésére (5 említés), fokozottabb számonkérésre (4 említés), ingyenes tanórákra (4 említés), tanórán kívüli célnyelvi tevékenységekre (pl. mozi) (3 említés), VEKOP ingyenes képzésre (3 említés), tehetséggondozásra (3 említés), Erasmus+ programban való részvételre (2 említés), felsőoktatási intézménnyel közösen szervezett programra (2 említés), valamint uniós pályázatra (1 említés).

A nyelvtanárok által a B2 szintű nyelvi követelmény teljesítése érdekében eszközölt változtatások

Amellett, hogy a kutatásban résztvevők intézményei milyen intézkedéseket vezettek be a követelmény teljesítése érdekében, azt is szeretnénk volna feltárni, hogy a nyelvtanárok maguk mit változtattak munkájukban annak érdekében, hogy diákjaik teljesíteni tudják a B2 szintű nyelvi követelményt. Az eredményeket, összesen 1119 nyelvtanári szintű változtatást, tartalmi kategóriákba sorolva az 5. táblázat tartalmazza.

Az adatok (5. táblázat) azt mutatják, hogy a nyelvtanárok leggyakrabban (267 említés) vizsgafeladatok gyakoroltatásával és célirányos felkészítéssel segítik diákjaikat a B2 szintű nyelvi követelmény teljesítésében. Ez a szám az említések majdnem negyedét, 24%-át tette ki. A következő idézetek ezt támasztják alá: „többféle vizsgafeladatot viszek be az órákra és tájékoztatom őket a vizsgakövetelményekről (KER, pontszámok, feladattípusok); rendszeresen gyakoroljuk a nyelvvizsga-feladatokat, a tananyagokat a B2 szintnek

megfelelően kérem számon; célzottan nyelvvizsga-feladatokat viszek diákjaimnak a felkészülési időszakban.” Ezt követte az említések 14%-ával (153 említés) az a vélemény, amely szerint nincs szükség változtatásra, mert a diákok anélkül is teljesíteni tudják a feltevélt („*A nyelvi előkészítő osztaályok eddig is teljesítették a követelményt, zömében C1-es szintre.*”; „*Eddig is teljesítették, nálunk ez nem volt kérdés.*”). Harmadik helyen, 129 említéssel (11,5%) azok a vélemények állnak, amelyek arról tanúskodtak, hogy a nyelvatanárok feltételezhetően tervezik, de egyelőre semmilyen változtatást nem eszközöltek – az online kérdőív kitöltésének időpontjáig – a cél elérése érdekében.

5. táblázat. A nyelvatanárok által a B2 szintű nyelvi követelmény teljesítése érdekében eszközölt változtatások

<i>Eredmény</i>	<i>Említések száma</i>	<i>%</i>
vizsgafeladatok, célirányos készülés	267	24
nincs szükség változtatásra	153	14
még semmilyen	129	11,5
ingyen órákat/szakkört/felkészítést tartok	110	10
programmódosítás, intenzívebb órák, más tankönyv, tananyag	100	9
differenciálás, egyéni fejlesztés	56	5
információnyújtás/tudatosítás	42	4
önképzés/továbbképzés	42	4
motiválás	35	3
tájékozódás a nyelvvizsgatípusokról	30	2,5
fokozottabb számonkérés	27	2,5
IKT/applikációk intenzívebb használata	25	2
szóbeli kommunikáció előtérbe helyezése	25	2
évenkénti mérés/belső vizsga/próbavizsga	24	2
vizsgáztatás/jelentkezés vizsgáztatónak	24	2
Erasmus+ csereprogram szervezése/részvételre ösztönzés	7	0,5
tanórán kívüli tevékenységek/mozi/nyelvi tábor szervezése	6	0,5
a jobb képességűek GINOP-tanfolyamra küldése	4	< 0,5
EFOP Nyelvtanulással a boldogulásért programban való részvétel	4	< 0,5
csak célnyelv használata az órán	3	< 0,5
kooperáció kollégákkal	3	< 0,5
egynyelvű könyvek olvastatása	2	< 0,5
tanórán kívüli térítéses képzés nyújtása	1	< 0,5
<i>Összesen</i>	<i>1119</i>	<i>100</i>

Viszonylag sokszor, 110-szer említették azt (említések 10%-a), hogy ők ingyen órákat, szakkört vagy ingyenes felkészítést tartanak. Ezt erősítik meg a következő idézetek: „szakkört és egyéni felkészítést tartok, szabadidőben, ingyen”; „délután külön foglalkozok a nyelvvizsgára készülőkkel saját szabadidőm terhére, ingyen”; „több délutáni ingyenes szakkört, felkészítést vállalok”. Majdnem hasonló gyakorisággal (100 említés, 9%) fejtették ki azt, hogy változtattak a tananyagot, a tankönyvön, vagy a nyelvórák intenzitásán („intenzívebbé teszem az órákat”; „fakultáció, órai anyagot változtattam, tankönyvet váltottam”). Mintegy fele ennyi említést kapott a differenciálás (56 említés, 5%), és 42-42 említést az információnyújtás/tudatosítás (4%), illetve az önképzés/továbbképzés (4%). Az említések 3%-a (35 említés) arról tanúskodik, hogy a nyelvtanárok jobban próbálták motiválni diákjaikat.

A fentiekén kívül, a követelmény teljesítését célzó változtatások 1 és 3%-os gyakoriságú említései közé esett a nyelvvizsgatípusokkal kapcsolatos tájékozódás (30 említés, 2,5%), a fokozottabb számonkérés (27 említés, 2,5%), a szóbeli kommunikáció előtérbe helyezése (25 említés, 2%), az IKT-eszközök intenzívebb használata (25 említés, 2%), az évenkénti mérés, belső vizsga vagy próbavizsga szervezése (24 említés, 2%), és a nyelv-tanárok vizsgáztatónak történő jelentkezése vagy már a jelenben is folyó vizsgáztatása (24 említés, 2%).

Végezetül, 10-nél kevesebb említéssel szerepelt az eredmények között az Erasmus+ csereprogram szervezése, illetve az abban való részvételre ösztönzés (7 említés), tanórán kívüli nyelv-tanulással kapcsolatos tevékenységek (mozi, nyelvi tábor) szervezése (6 említés), diákok ösztönzése GINOP-tanfolyamon való részvételre (4 említés), az EFOP Nyelv-tanulással a boldogulásért programban való részvétel (4 említés), más nyelv-tanárokkal történő kooperáció (3 említés), csak a célnyelv használata az órán (3 említés), egy-nyelvű könyvek olvastatása (2 említés), illetve egyetlen nyelv-tanár említette a tanórán kívüli térítéses képzés nyújtását.

A követelmény bevezetésének pozitív hozadékai

A következő nyitott kérdéssel az volt a célunk, hogy kiderítsük, a középiskolai nyelv-tanárok szerint milyen pozitív hozadéka lehet a követelmény bevezetésének. A 960 szöveges válasz kódolásának eredményeit a 6. táblázat mutatja be.

A 6. táblázatból láthatjuk, hogy a kutatásban résztvevők mintegy negyede semmilyen pozitív változást nem várt az intézkedéstől (247 említés, 24%). Az intézkedés leggyakrabban említett pozitív hozadéka 204 említéssel (20%) az volt, hogy a nyelv-tanárok véleménye szerint az intézkedés következtében a középiskolások idegennyelv-tanulási motivációja növekedne, így az intenzívebb nyelv-tanulásra ösztönöznék a középiskolásokat („A diákoknak nő a motivációja, hamarabb el kell dönteniük, akarnak-e felsőoktatásba menni, nem 12. évfolyamban, a jelentkezési határidő előtt egy héttel eldönteni.” „Segít nekik, hogy rájöjjenek, muszáj időben elkezdni tervezni, készülni.”; „Nagy motivációt kapnak a diákok a tanulásra, megérzik, mennyire nagy szükségük lenne a nyelvre.”). Körülbelül ennek fele azok aránya (109 említés, 10,5%), akik azt említették, hogy nem ragadnak be a felsőoktatásban végzősök diplomái, és ily módon a jelenleg sokakat érintő probléma –

miszerint nyelvvizsga hiányában nem kaphatnak diplomát az abszolutóriummal rendelkező diákok – megszűnne. Majdnem ennyi említéssel (98, 9,5%) az intézkedés következő legtöbbször említett előnye az volt, hogy a középiskolások komolyabban fogják venni a nyelvtanulást („Mind a diákok, mind a szülők komolyabban veszik a nyelvtudás szükségességét.”; „Komolyabban fogják venni a nyelvtanulást talán, ezzel nyilván nő a nyelvtudásuk. Talán azoknak is, akik nem akarnak a felsőoktatásban dolgozni.”). Ezt követte az a vélemény 77 említéssel (7,5%), hogy többen rendelkeznek majd megfelelő nyelvtudással, illetve, hogy többen szereznek nyelvvizsgát (53 említés, 5%). Ennél némileg

6. táblázat. A 2020-as intézkedés pozitív hozadékai

<i>Eredmény</i>	<i>Említések száma</i>	<i>%</i>
semmilyen	247	24
motiváltabbak lesznek	204	20
nem ragad be diploma	109	10,5
komolyabban fogják venni a középiskolások a nyelvtanulást	98	9,5
többen rendelkeznek majd megfelelő nyelvtudással	77	7,5
több nyelvvizsga születik	53	5
csak a jobb képességűek kerülnek be felsőoktatásba	38	4
nyelviskolák/magántanárok/vizsgaközpontok járnak jól	29	3
felsőoktatásban nem kell a nyelvvizsgával foglalkozni	29	3
nem tudom	25	2,5
nyelvtanulás/nyelvtudás fontosabb lesz	24	2,5
a második idegennyelv népszerűbb lesz	16	1,5
színvonalasabb lesz a nyelvtanítás	13	1
több szakmunkás lesz/kevesebb diplomás	11	1
a tanulók világot láthatnak	10	1
több idegennyelvű szakirodalmat olvasnak majd a diákok	10	1
nemzetközi munkaerőpiacon többen jelennek majd meg	6	0,5
idegennyelvi óraszám esetleg növekedni fog	5	< 0,5
a felsőoktatás színvonala emelkedik	4	< 0,5
a felsőoktatásban csak szaknyelvvvel kell foglalkozni	4	< 0,5
kevesebb egyetemből kell választani a tanulóknak	4	< 0,5
jobban megbecsülik a nyelvtanár munkáját	3	< 0,5
esetleg optimalizálják a nyelvi csoportok létszámát	2	< 0,5
magabiztosabbak lesznek a diákok	2	< 0,5
a diák felelősséget fog vállalni a saját tanulásáért	1	< 0,5
felhívja a figyelmet a nyelvtanítás nehézségeire	1	< 0,5
tanárok többet fognak követelni	1	< 0,5
<i>Összesen</i>	<i>1026</i>	<i>100</i>

kevesebbszer, 38-szor említették a résztvevők (4%), hogy csak a jobb képességűek kerülnek majd be a felsőoktatásba, és majdnem ennyiszor (29 említés, 3%) említették, hogy a felsőoktatásban nem kellene majd a nyelvvizsgával foglalkozni. Az előző mondatban megfogalmazottakat jól szemlélteti a következő idézet: „*Teljesen egyetértek az intézkedéssel, még akkor is, ha ez visszaveti (egy időre?) a jelentkezők számát. Egy jó egyetemen amúgy szerintem az egy db B2-es nyelvvizsga kevés. Ha pedig ez a tudás sincs meg, akkor lehetetlenség például külföldi szakirodalmat olvasatni a hallgatókkal, ami szerintem nonszensz.*” 24-en (2,5%) adtak hangot azon véleményüknek, mely szerint a nyelvtanulás és a nyelvtudás fontosabb lesz, és 16-szor (1,5%) merült fel az az elképzelés, hogy a második idegen nyelv népszerűbb lesz az intézkedés következtében.

Az említések 1%-át tették ki a következő pozitív hozadékok: színvonalasabb lenne a nyelvtanítás (13 említés), többen tanulnának szakmát (11 említés), a tanulók világot láthatnak (10 említés) és több szakirodalmat olvashatnak majd (10 említés). Végezetül, a fentieknél kevesebbszer említették, hogy a nemzetközi munkaerőpiacon több magyar végzős jelenne meg (6 említés), növekedne az idegen nyelvi óraszám (5 említés), a felsőoktatás színvonala emelkedne (4 említés), a felsőoktatásban csak szaknyelvvvel kellene majd foglalkozni (4 említés), kevesebb egyetem közül kellene választani a tanulóknak (4 említés), jobban megbecsülnék a nyelvtanár munkáját (3 említés), optimalizálná a nyelvi csoportok létszámát (2 említés), magabiztosabbak lennének a diákok (2 említés), felelősséget vállalnának a saját tanulásukért (1 említés), az intézkedés felhívna a figyelmet a nyelvtanítás nehézségeire (1 említés), valamint a nyelvtanárok többlet követelnének (1 említés).

A követelmény bevezetésének negatív következményei

A sikeres B2 szintű nyelvvizsgát vagy emelt szintű érettségét megkövetelő felvételi követelmény bevezetésével kapcsolatos utolsó nyitott kérdésre adott – hátrányos következményekre utaló – válaszok bemutatásával zárjuk a 2020-as követelményre vonatkozó elemzést. Az eredményeket a 7. táblázatban foglaltuk össze.

A két közel egyenlő mértékben leggyakrabban hangoztatott negatív következménye az intézkedésnek az, hogy kevesebben jutnának be a felsőoktatásba, illetve az intézkedés növelné a különbséget a kedvezőbb és a hátrányos helyzetű diákok között (7. táblázat). Az, hogy kevesebben tudnák elkezdni tanulmányaikat a felsőoktatásban (277 említés, 26%), nem egyértelműen negatív következmény a válaszadók véleménye alapján. Negatív jellegét némileg enyhítené, hogy – amint a pozitív hatásra kapott válaszokból láthattuk – bár jóval kevesebbszer (38 említéssel), de az intézkedés hetedik leggyakrabban említett pozitív hozadéka az volt, hogy csak a jobb képességűek kerülnének be a felsőoktatásba, és további négy alkalommal utaltak arra, hogy az intézkedés miatt nőne a felsőoktatás színvonala.

Mindezeket figyelembe véve kijelenthetjük, hogy az intézkedés egyértelműen legnegatívabbnak ítélt következménye az volt, hogy a kedvezőbb és hátrányos helyzetű diákok között növelné a különbséget. Ezt a válaszadók 254-szer említették (24%), és válaszaikban utaltak a diákok családi miliójából és lakóhelyéből adódó társadalmi, gazdasági és földrajzi különbségekre: kedvezőbb és kevésbé kedvező intellektuális és anyagi háttérre, fővárosi, nagyvárosi, illetve kisvárosi intézményben történő nyelvtanulásra. A következő

idézetek ezt fejezik ki: „Nagyon sok diák önhibáján kívül nem fogja tudni teljesíteni a feltételeket ezért az intézkedés erősen diszkriminatív, az esélyegyenlőség ellen való.” „Ahol az iskola nem tudja biztosítani a felkészítést, ott a diákok magánórákat lesznek kénytelenek venni, ez egyrészt csökkenti az esélyegyenlőséget és végső soron társadalmi feszültséghez vezet (gazdag szülő esetében van magántanár, szegény szülő esetében nincs magántanár).” „Az esélyegyenlőséget és egyébként is elenyésző társadalmi mobilitást tovább gyengíti.”

7. táblázat. Az esetleges intézkedés negatív következményei

Eredmény	Említések száma	%
kevesebben fognak bejutni a felsőoktatásba	277	26
növeli a különbséget a kedvezőbb és a hátrányos helyzetűek között (gazdasági, földrajzi és társadalmi)	254	24
egyébként tehetséges tanulók nem fognak bejutni a felsőoktatásba (óvónők, pedagógusok, mérnökök, művészek)	135	12,5
nyelvtanárok nehezebb helyzetbe kerülnek (túlterheltek, stresszesek lesznek/bűnbakká teszik őket és a szülői elvárásoknak kell megfelelniük)	70	6,5
semmi	67	6
nagyobb nyomás lesz a diákokon/stressz, kudarcélmény	64	6
sokan az iskolájuk miatt nem fognak bejutni felsőoktatásba	32	3
szakgimnáziumokból nem fognak bejutni a felsőoktatásba	29	2,5
elértéktelenedik a nyelvvizsga/csökken a nyelvvizsga színvonala	24	2
elhamarkodott intézkedés/nincs idő a felkészülésre	21	2
felsőoktatási intézmények/szakok fognak megszűnni	20	2
nem a nyelvtudás, hanem a nyelvvizsga lesz a cél (a tanórákon sem)	17	1,5
SNI-s tanulók nem fognak bejutni	17	1,5
nem tudom	14	1,5
kriminalizálja a nyelvvizsgaközpontokat	11	1
plusz pontot fognak a diákok veszíteni	5	< 0,5
egy évet sokan ki fognak hagyni a felsőoktatás előtt kényszerből	5	< 0,5
még több fiatal elvándorol	4	< 0,5
a második nyelv háttérbe szorul	4	< 0,5
gimnáziumok fognak megszűnni	3	< 0,5
a középfokú intézményekre hárítják a felelősséget	1	< 0,5
<i>Összesen</i>	<i>1074</i>	<i>100%</i>

Szintén ennek a különbségnek a következménye lenne a következő leggyakrabban említett (135 említés, 12,5%) negatív hatás, nevezetesen, hogy egyébként egyes szaktantár-gyakban tehetséges tanulók nem jutnának be a felsőoktatásba. Itt különösképpen óvónőkre, pedagógusokra, mérnökökre és a művészi pályát választókra utaltak legtöbbször a válaszadók. A következő idézetek fejezik ki: „Azok a tanulók, akik nem humán beállítottságúak, és nincs nyelvérzékük, nem juthatnak be egyetemre vagy főiskolára. Csak azért, mert nem tud egy gépészmérnök folyékonyan angolul beszélni, még kitűnő szakember lehet az anyanyelvén.” „Egyesek kiesnek a felsőoktatásból, bár jó szakemberek lennének.” „Nem minden jövőbeli jó szakember tudja az idegen nyelvet elsajátítani.”

A következő legtöbbször, 70-szer (6,5%) hangoztatott negatív következmény az volt, hogy a nyelvtanárok nehezebb helyzetbe kerülnének, mivel túlterheltek, stresszesek lennének, valamint fennáll annak a veszélye, hogy a diákok és a szülők bűnbakká tennék őket, és megemelkedő szülői elvárásoknak kellene megfelelniük („Nagy stresszforrás lesz a tanárok részére az iskolákban és még nagyobb teher hárul a nyelvtanárookra, hiszen őket nemcsak az érettségivel, hanem egy külső vizsgával is mérik.”). A válaszadók majdnem ekkora mértékben (64 említés, 6%) féltik a diákokat is ugyanezen okból kifolyólag: azon aggodalmuknak adtak hangot, hogy nagyobb nyomás lenne a diákokon, több stressznek és kudarcélménynek lennének kitéve az intézkedés miatt („Kényszerhelyzet, nagy nyomás, kudarcélmény sok diák számára.”).

Többen azt is lehetséges negatív következménynek gondolták, hogy sokan kifejezetten az iskolájuk miatt nem tudnának bejutni felsőoktatásba (32 említés, 3%), illetve amiatt, hogy szakgimnáziumban tanulnak (29 említés, 2,5%). A válaszadók 2%-a tartott (24 említés) attól, hogy elértéktelenedik a nyelvvizsga, mivel várhatóan csökkenni fog a színvonal. Ennél valamivel kisebb mértékben aggasztotta a pedagógusokat, hogy nem lenne elég idejük felkészülni az intézkedés bevezetésére (21 említés, 2%), illetve, hogy felsőoktatási intézmények, szakok szűnhetnek meg miatta (20 említés, 2%). Ezt követi egyező említésszámmal (17-17 említés, 1,5-1,5%) az a negatív következmény, hogy nem a nyelvtudás, hanem a nyelvvizsga megszerzése lenne a cél a tanórákon is, valamint az, hogy az SNI-s tanulók nem tudnának bejutni a felsőoktatásba. A ritkábban említett negatív következmények közé tartozott még az, hogy az intézkedés szabálytalanságokhoz vezethet a nyelvvizsgaközpontok működésében (11 említés, 1%), megfosztaná a diákokat attól, hogy plusz pontokat szerezzenek a felvételihez (5 említés), emiatt sok diáknak ki kellene hagynia egy évet a felsőoktatás előtt (5 említés), még több fiatal elvándorolna az országból (4 említés), a második idegen nyelv háttérbe szorulna (4 említés), gimnáziumok szűnnének meg (3 említés), valamint egy válaszadó tartotta az intézkedés lehetséges negatív következményének azt, hogy a B2 szintű nyelvtudás felelőssége kizárólag a középfokú intézményekre hárulna.

Összegzés

Jelen tanulmányban középiskolai nyelvtanárok véleményét mutattuk be a 2020-as követelménnyel kapcsolatban, amelynek értelmében a felsőoktatásban az alapképzésre való jelentkezés csak igazolt B2 szintű nyelvtudással lehetséges. A pedagógusok intézményeivel kapcsolatos kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy annak ellenére, hogy sok helyen rendelkezésre áll az iskolákban a B2 szintű nyelvi vizsgákra történő felkészítés (emelt szintű érettségire az iskolák 65,1%-a, középfokú nyelvvizsgára 49,3%-uk készít fel), vannak olyanok, akik ennek hiányáról számolnak be. Az iskolák kis arányban (28,5%) tettek a követelmény teljesítése érdekében külön intézkedéseket, pedig a 2018–2019-es tanévben végzős, B2 szintű nyelvi vizsgával rendelkező tanulók aránya a kapott válaszok tükrében (kevesebb mint 20%) lehangoló képet mutat.

A követelménnyel kapcsolatos válaszok alapján az intézményeknek központilag biztosított segítséget kellene kapniuk mind egyéni, mind iskolai szinten annak érdekében, hogy segíthessék tanulóikat ezen a téren. Az eredmények alapján minél kisebb a település, annál inkább igaz ez az igény. A nyelvtanárok közül sokan aggodalmasnak tartják, hogy az intézkedés nagymértékben csökkentené az esélyegyenlőséget, növelné a különbséget gazdasági, földrajzi és társadalmi értelemben is a kedvezőbb és a hátrányos helyzetűek között, valamint, hogy egyébként tehetséges tanulók nem jutnának be a felsőoktatásba az elvárás miatt. Mindezek alapján az intézkedés érvényben maradása esetén feltétlenül további segítségre lett volna szükségük a nyelvtanároknak és az iskoláknak is, különösen a szakgimnáziumokban, vidéken és a kisebb településeken. A válaszok alapján érdemes lett volna felzárkóztató programokat, esetleg ösztöndíjakat indítani a tanulók nyelvi fejlődésének támogatására. Célszerű lett volna még átgondolni az intézkedést abban a tekintetben is, hogy egyes szempontok szerint haladékot kaphassanak a diákok, például a szakgimnáziumokban tanulók, vagy fokozatosan, a különböző szakokon differenciáltan vezethették volna be ezt a feltételt.

Bár a 2020-as követelmény és a külföldi tanulmányutak esetében a vélemények ellentmondásosak, az itt is egyértelmű, hogy általános az ezekkel kapcsolatos információhiány. A nyelvtanároknak és az iskoláknak tájékoztatásra lett volna szükségük, hiszen csak így tudtak volna hatékonyan részt venni a megvalósításban. Valószínűsíthetően a célokra és a keretrendszerre vonatkozó információk széles körben történő elérhetővé tétele hozzájárult volna az intézkedések kedvezőbb megítéléséhez is.

A válaszok olyan javaslatokat és igényeket tükröznek, amelyekre nem kizárólag egy ilyen intézkedés megvalósításához, hanem általában az iskolai nyelvoktatás fejlesztéséhez is szükség lenne. Véleményünk szerint a B2 nyelvi kimenet nem irreális elvárás a 12. osztály végére, valamint a felsőoktatásba történő bemenethez, azonban ennek elérését nem lehet az iskolákra és a családokra terhelni, hanem központi támogatást kell kapniuk a sikerhez és az esélyegyenlőség erősítéséhez. Az intézkedés törlésének az az üzenete, hogy jelenleg az oktatáspolitikai nem látja alkalmasnak a köznevelésben folyó nyelvtanítást arra, hogy a B2 követelményre felkészítse a tanulókat. Bár ez a különböző adatgyűjtések alapján helyes következtetésnek tűnik, üdvözlendőbb lehetett volna a bevezetés elhalasztása

A B2 szintű nyelvtudás elérése és igazolása a felsőoktatásba történő felvételihez

vagy differenciálása mindenképp a nyelvtanárok, az iskolák és a diákok megfelelő támogatásának biztosításával.

Köszönetnyilvánítás

A kérdőíves felmérést a Nemzeti Pedagógus Kar Idegen Nyelvi Tagozata és a Nyelvtudásért Egyesület támogatásával valósítottuk meg.

Irodalom

- Bárdos, J. (2015). Quality assurance in accrediting foreign language examinations. In D. Holló & K. Károly (Eds.), *Inspirations in foreign language teaching: Studies in applied linguistics, language pedagogy and language teaching* (pp. 207–219). Harlow: Pearson Education.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp.
- Csizér, K. & Öveges, E. (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*, 3–4, 86–101.
- Csizér, K. (2003). Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*, 4, 13–24.
- Dávid, G. (2018, in press). The first two decades of the Hungarian accreditation scheme. In J. Kenyeres & É. Illés (Eds.), *Changing perspectives: Studies in English at Eötvös Loránd University*. Budapest: ELTE BTK Angol-Amerikai Intézet.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
doi: 10.21832/9781853598876
- Einhorn, Á. (2007). Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 73–105). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- European Commission (2015). Study on comparability of language testing in Europe. Final report. Brussels: European Commission. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48be26b7-41d2-4f59-8e34-d579735ca54a>
- European Commission (2017). *Languages in secondary education. An overview of national tests in Europe*. Brussels: European Commission. Retrieved from <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/Languages-in-secondary-education.pdf>
- European Commission. (2006). *Europeans and their languages*. Brussels: Eurobarometer. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Fehérvári, A. (2009). Intenzív felzárkózás? A nyelvi előkészítő program vizsgálata. *Iskolakultúra*, 199(12), 3–17.
- Fekete, A., & Csépes, I. (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevelel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 13–24. doi: 10.14232/iskult.2018.10-11.13
- Földes, Cs. (2002). Az idegen nyelvek oktatása és használata Magyarországon – a nyelvpolitika tükrében. *Tudomány*, (2), 184–197.
- Halápi, M., & Hegedűs, K. (2014). Érettségi vizsgatárgyak elemzése. 2009-2012 évi tavaszi vizsgaidőszakok. Angol nyelv. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/erettsegi_vizsgatargyak_elemzese/angol.pdf

- Imre, A. (2000). Idegennyelv-oktatás a 90-es években. *Educatio*, (4), 701–716. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00091/pdf/>
- Kákonyi, L. (2016). Idegen nyelvi mérések tapasztalatai. *Új Köznevelés*, (5-6). Retrieved from <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/idegen-nyelvi-meresek-tapasztalatai>
- Kálmán, Cs. (2015). Magyarországi nagyvállalatok nyelvvoktatási gyakorlata, és nyelviskolákkal, nyelvtanárokkal szemben támasztott elvárásai 2015-ben. *Modern Nyelvvoktatás*, 21(4), 3–23.
- Kálmán, Cs. (2016). A nyelvtanár szerepe vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjában, három kutatás tükrében. *Neveléstudomány: Oktatás, Kutatás, Innováció*, 4, 46–63. doi: 10.21549/ntny.16.2016.4.4
- Kapitánffy, J. (2001). Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatásban. Az Oktatási Minisztérium fejlesztési stratégiája. *Iskolakultúra*, 11(8), 71–75.
- Kontráné, H. E., & Csizér, K. (2011). Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában. *Modern Nyelvvoktatás*, 17(2-3), 9–25.
- Lukács, K. (2001). Foreign language teaching in present-day Hungary: An EU perspective. Retrieved from <http://ludens.elte.hu/~deal/pages/novelty/htm2/vol91/lukacs.html>
- Márkus, É. (2008). Kétnyelvű oktatás vagy nyelvvoktatás? Egy empirikus vizsgálat tapasztalatai. In Á. Vámos & J. Kovács (Eds.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet* (pp. 21–42). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Medgyes, P. (2005). World – Language: Foreign language policy in Hungary. In P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. G. Eggington, W. Grabe, & V. Ramanathan (Eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan* (pp. 264–278). Clevedon: Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781853598500-023
- Medgyes, P., & Öveges, E. (2004). Paved with good intentions: Foreign language policy in Hungary. In C. Dobos, Á. Kis, Y. Lengyel, G. Székely, & S. Tóth (Eds.), *Mindent fordítunk és mindenki fordít - Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben* (pp. 279–290). Bicske: SZAK Kiadó.
- Nikolov, M. (2001). Minőségi nyelvvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 11(8), 3–11. Retrieved from <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2001/8/tanulm2001-8.pdf>
- Nikolov, M. (2003). Az idegennyelv-oktatás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 46–57.
- Nikolov, M. (2007). A magyarországi nyelvvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 43–72). Retrieved from <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszbzan-nyelvtanulas/nikolov-marianne>
- Nikolov, M., & Józsa, K. (2003). *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Budapest: OKÉV. Retrieved from http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf
- Nikolov, M., & Szabó, G. (2015). A study on Hungarian 6th and 8th graders' proficiency in English and German at dual-language schools. In D. Holló & K. Károly (Eds.), *Inspirations in foreign language teaching: Studies in applied linguistics, language pedagogy and language teaching* (pp. 184–206). Harlow: Pearson Education.
- Nikolov, M., Ottó, I., & Öveges, E. (2009a). *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium. Retrieved from http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_nyek2009_jelentes_100510.pdf
- Nikolov, M., Ottó, I., & Öveges, E. (2009b). *Az idegennyelv-tanítás és tanulás helyzete és fejlesztési lehetőségei a középfokú szakképző intézményekben*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatásért Közalapítvány.
- Öveges, E. (2018). A magyarországi gyermeknyelvi vizsgák tartalmi és jogi szabályozottsága. *Gyermeknevelés*, 6(3), 135–147. doi: 10.31074/20183135147

A B2 szintű nyelvtudás elérése és igazolása a felsőoktatásba történő felvételihez

- Öveges, E., & Csizér, K. (Eds.). (2018). *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Petneki, K. (2007). *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón*. Szeged: JATE-Press.
- Sominé, H. O., & Víg, T. (2010). Összehasonlító elemzés német nyelv vizsgatantárgyból. Retrieved from http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/ertekelesi_skalak_osszehasonlitasa/ertekelési_skalak_nemet_nyelv.pdf
- Sturcz, Z. (2010). A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben: 2010. *Modern Nyelvoktatás*, 16(4), 7–18.
- Vágó, I. (2000). Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. *Educatio*, (9), 668–690.
- Vágó, I. (Ed.). (2007). *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Víg, T. (2012). A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása. Egy tanári kérdőíves felmérés eredményei. *Iskolakultúra*, 12(7–8), 62–79.
- Víg, T. (2013). A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. *Modern Nyelvoktatás*, (1–2), 17–35.
- Világ – Nyelv: Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003). *Modern Nyelvoktatás*, 9(1), 3–13.

Öveges Enikő és Kálmán Csaba

ABSTRACT

ACHIEVING AND CERTIFYING B2 LANGUAGE PROFICIENCY FOR ADMISSION TO HIGHER EDUCATION: LANGUAGE TEACHERS' OPINIONS BASED ON THE RESULTS OF A QUESTIONNAIRE SURVEY

Enikő Öveges & Csaba Kálmán

In spite of the fact that speaking a foreign language has become a key competence in Hungary by the millennium, there is still a strong necessity to develop language education in the country in 2020, especially if we consider the data pertinent to the foreign language proficiency of school children and adults alike. Our article presents the findings of an online survey, one focus of which was to measure and explore Hungarian secondary school language teachers' opinions of a recent language policy measure that was meant to remedy and improve the regrettable situation described above. The measure stipulated that certifying a B2 foreign language proficiency would be a prerequisite of admission to higher education in Hungary from 2020 onwards. Even though the provision has been withdrawn in the meantime, it has generated such widespread professional and social debates that the findings of the survey are nevertheless intriguing. The online questionnaire – consisting of Likert scale statements and open-ended questions concerning the 2020 requirement – was filled in by 960 language teachers working in grammar schools and technical secondary schools in Budapest, other county seats and smaller towns in Hungary. The results have revealed that despite the language lessons and preparatory courses that several secondary schools offer to their students in order to meet the above requirement, the majority of learners are not ready to fulfil such a precondition. The participants of the survey cite the lack of central help primarily which prevents them from meeting the prerequisite both on an individual and institutional level. The smaller the settlement, the greater the extent of help they call for. Many of the language teachers are concerned that the measure would decrease equal opportunities for socially, geographically, and economically disadvantaged school children. Another major worry the participants highlight is that students talented in a diverse range of professions would not be admitted to tertiary education if the provision came into force. Based on the results, it can be concluded that if the measure were ever to be introduced, both language teachers and secondary schools, especially technical secondary schools and schools in smaller settlements, would require more information and more substantial support.

Magyar Pedagógia, 119(3). 219–242. (2019)
DOI: 10.17670/MPed.2019.3.219

Levelezési cím / Address for correspondence: Öveges Enikő és Kálmán Csaba, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. H–1088 Budapest, Rákóczi út 5.



AZ OTTHONI KÖRNYEZET HATÁSA AZ ÓVODÁS GYERMEKEK ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓJÁRA: EGY LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Kis Noémi* és Józsa Krisztián**

** Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola*

*** Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet;*

Szent István Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet

Hazai és nemzetközi, köztük longitudinális kutatások növekvő számban támasztják alá, hogy a gyermek fejlődését, annak különböző jellemzőinek, képességeinek, fizikai aktivitásának, motiváltságának alakulását, mindennek köszönhetően iskolai sikerességét jelentős mértékben meghatározza az a családi környezet, amelyben nevelkedik (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo, & Coll, 2001; Hamadani et al., 2010; Józsa, Kis, & Barrett, 2019; Ribiczey, 2010). Azonban keveset tudunk arról, hogy ez a hatás pontosan milyen tényezőkön keresztül ragadható meg leginkább. Ma még megválaszolatlan az a kérdés, hogy az otthoni, családi környezet összetett változórendszere hogyan befolyásolja a gyermek motivációjának fejlődését, a családi háttér mely tényezőinek szerepe a legjelentősebb a motiváció alakulásában (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Józsa & D. Molnár, 2013; Józsa & Fejes, 2010). A társas környezet, a szocializációs folyamatok és azokon belül is a családi szocializációs folyamatok hatásának vizsgálata egyre gyakoribb. Az eredmények alapján az otthoni érzelmi-fizikai környezet, az anya-gyermek interakció befolyása egyértelmű (Józsa & Fejes, 2010; Rueda & Moll, 1999; Safford, Alloy, & Pieracci, 2007; Urdan, Solek, & Schoenfelder, 2007). Ugyanakkor kevés ismerettel rendelkezünk arra vonatkozóan, hogy a családi környezet mely tényezőinek van a leginkább szerepe a gyermek elsajátítási motivációjának alakulásában.

A pedagógiai vizsgálatokban széles körben elterjedt, hogy a szülők iskolai végzettsége és a gyermek motiváltsága, teljesítménye közötti kapcsolatot elemzik. Ez azonban önmagában nem elegendő. Szükség van olyan vizsgálatokra, amelyekben a szocioökonómiai státusznak e gyakran használt mutatóján túlmenően az otthoni érzelmi-fizikai környezetet, a gyereket érő hatásokat is meg lehet ragadni. Olyan kutatások is indokoltak, amelyekben a motiváció időbeli alakulását is vizsgálat tárgyává teszik a családi, szülői háttér függvényében (Gonida & Urdan, 2007; Huang & Lay, 2017; Józsa & Morgan, 2014; Wang, Morgan, & Biringen, 2013).

Tanulmányunk első részében a szülői háttér és a gyermek motiváltsága közötti kapcsolat elemzésével foglalkozunk. Ennek során azokra a kutatásokra fókuszálunk, ame-

lyekben – vizsgálatunkhoz hasonlóan – az otthoni környezetet komplex módon megközelítő vizsgálati módszert, a HOME leltárt (Home Observation for the Measurement of the Environment – Bradley & Caldwell, 1976, 1981) alkalmazták. Az elméleti áttekintés után saját vizsgálatunk keretében elemezzük, hogy az otthoni érzelmi-fizikai környezet hogyan jelzi előre az óvodás gyermek motiváltságának alakulását. Célunk, hogy hozzájáruljunk a koragyermekkorai motiváció fejlődésének pontosabb megértéséhez, a befolyásoló tényezők körének feltárásához, illetve hatásuk minél jobb megismeréséhez.

Az otthoni háttér és a gyermek motiváltsága közötti kapcsolat

A HOME leltárt mint vizsgálati módszert széles körben alkalmazzák a szülőkkel, kiváltképp az elsődleges gondozóval való kapcsolat összetett hatásának elemzésére. Egy olyan különleges módszerről van szó, amely kiter a gyermek szocioökonómiai státuszára, a szülő-gyermek interakcióra, a gyermeket érő szocio-emocionális hatásokra és a közvetlen fizikai környezetre is (Gunning et al., 2004; Pessanha & Bairrao, 2003; Ribiczey, 2010). A felmérés összetett módszerrel valósul meg: egyfelől a gyermek otthonában megfigyelés történik a Bradley és Caldwell (1976, 1981) által kidolgozott szempontsor alapján a szülő-gyermek közötti interakcióra vonatkozóan, illetve a megfigyelés és az interjú módszerét ötvözve gyűjt információt a gyermek életében és közvetlen környezetében jelen lévő, a kognitív, szociális és nyelvi fejlődése szempontjából kiemelt jelentőséggel bíró tárgyairól és eseményekről.

Igazolt, hogy a HOME leltárral felmért otthoni környezet annál pozitívabb jellemzőkkel rendelkezik, minél magasabb az anya iskolázottsága (Gunning et al., 2004). A szocioökonómiai háttér alapján kialakított három részmintát összehasonlítva az alacsony szocioökonómiai mutatóhoz képest közepes SES-sel rendelkező csoportban optimálisabb nevelési környezet figyelhető meg, melyben egyrészt ideálisabb az otthoni fizikai környezet, másrészt az anya nagyobb érzelmi melegséggel jellemezhető, valamint kevesebb stresszt mutat (Kang Sim et al., 2012).

Az otthoni környezet és a szülői bánásmód kapcsolatát szintén igazolták (Kendrick et al., 2000). Kendrick és munkatársai (2000) a két terület közös és fontos jellemzőjeként határozza meg az anya érzelmi és verbális válaszkészségét, elkerülő és büntető magatartását, az optimális játéktárgyairól való gondoskodást, valamint annak lehetővé tételét, hogy a gyermek mindennapi tevékenységei változatosak lehessenek. Hamadani és munkatársai (2010) nagy mintán alkalmazta a HOME leltárt. Vizsgálatuk alapján a gyermek mentális, pszichomotoros és nyelvi fejlettségével a játéktevékenységet és a játéktárgyak változatosságát mérő mutatók állnak a legszorosabb kapcsolatban.

Csupán egyetlen olyan vizsgálatot ismerünk, amelyben az otthoni háttérrel a gyermek elsajátítási motivációjával összefüggésben a HOME leltár segítségével elemezték. Wang, Hwang, Liao, Chen és Hsieh (2011) csecsemők mintáján azt találta, hogy a hat hónapos korban felmért otthoni környezet pozitív összefüggésben van az elsajátítási motiváció esz-közjellelű összetevőinek összevont mutatójával, illetve a szociális elsajátítási motívumok összevont mutatójával hároméves korban. Azonban a kétéves korban megvizsgált otthoni

környezet és a gyermek hároméves korban mutatott motivációja között nem találtak összefüggést. Ennek négy lehetséges magyarázatát említik: (1) a fiatalabb gyermekek érzékenyebbek a szülői válaszcímre és elfogadásra, mint az idősebbek; (2) válaszcím otthoni környezetre van szükség ahhoz, hogy a gyermekben a cselekvések és a következmények közötti lehetőségek tudatosuljanak; (3) a gyermekek önértékelési képessége két éves korra kezd kialakulni, így a külső szociális megerősítés iránti igényük ekkorra némiképp visszaesik; (4) az egyre több és különböző, nem otthoni környezetben való tapasztalatszerzéssel csökkenhet az otthoni környezet elsajátítási motivációra gyakorolt hatása.

Más módszerrel végzett felmérések, így Gottfried, Fleming és Gottfried (1998) például a szocioökonómiai státuszhoz a gyermek iskolai intrinzik motivációjára gyakorolt pozitív hatását mutatták ki longitudinális vizsgálattal. Megállapításuk szerint azok a családok, amelyek kedvezőbb szocioökonómiai háttérrel jellemezhetők, olyan otthoni környezetet alakítanak ki, amely a gyermek számára kognitívan serkentőbb. Ez a serkentő környezet pedig közvetlen hatással van a gyermek motivációjának alakulására. Azt, hogy minél magasabb a szülői iskolázottság, a gyermek annál motiváltabb (annál magasabb az iskolai teljesítménymotivációja), Muola (2010) is igazolta. Morgan és munkatársai (1996) kutatása alapján az értelmi elsajátítási motiváció valamivel magasabb azoknál a gyerekeknél, akik jobb anyagi körülmények között élnek, illetve esetükben magasabb kitartást is mértek egyes elsajátítási helyzetekben.

Magyar mintán ezt az összefüggést nem sikerült egyértelműen igazolni. Józsa (2007) eredményei szerint nincs jelentős különbség a gyermek elsajátítási motivációjában a szülők iskolázottsága szerint létrehozott alminták között. A szülők iskolázottsága és a gyermek elsajátítási motivációja között gyenge kapcsolatot állapított meg Fejes és Józsa (2005). Józsa, Kis és Barrett (2019) eredményei szerint a szülők iskolai végzettsége a szülői bánásmódra gyakorol hatást, a szülői bánásmód a gyermek motiváltságára, ezen keresztül pedig az iskolai teljesítményére.

Az elsajátítási motiváció egy összetett pszichológiai erő, mely olyan készségek elsajátítására, feladatok megoldására sarkall, ami legalább közepes mértékű kihívást jelent (Barrett & Morgan, 2018; Morgan, Józsa, & Liao, 2017). Két fő összetevője különíthető el. Az instrumentális, azaz az eszköz jellegű összetevők csoportjába tartoznak a kognitív (értelmi), a motoros és a szociális motívumok. Az instrumentális motívumok között aszerint lehet különbséget tenni, hogy a kitartó próbálkozás mint az elsajátítási motiváció működésének megfigyelhető jellemzője milyen viselkedésben ölt testet. Ha feladatokban, akkor értelmi, ha szociális kapcsolatban, akkor szociális, ha motoros tevékenységekben, akkor motoros elsajátítási motívumokról van szó. A szociális motívumok tovább bonthatók a kortársi kapcsolatokra és a felnőttekkel való kapcsolatokra irányuló szociális motívumokra. Az expresszív összetevőkön az elsajátítás közben megfigyelhető érzelmi reakciókat értjük: öröm, büszkeség, frusztráció/düh, szomorúság, szégyen. Az instrumentális komponenssel szemben itt nem tesz különbséget az elméleti modell értelmi, szociális és motoros összetevők között.

A kutatók között konszenzus van arra vonatkozóan, hogy a tanulási motiváció alapját képező elsajátítási motívumok veleszületettek, de a fejlődésüket jelentősen meghatározzák a szocializációs folyamatok. Ennek mentén felmerül a kérdés, hogy a család, ami a szocializáció elsődleges színtere, milyen jellemzőkön keresztül befolyásolja a gyermek

motivációját (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Józsa & Fejes, 2010). Mindezek alapján tehát szükséges lenne azonosítani az elsajátítási motiváció alakulásában legmeghatározóbb otthoni környezeti tényezőket.

A család által kifejtett hatások elemzése jellemzően a szülői hatások felmérését jelenti a vizsgálatokban. Busch-Rossnagel, Knauf-Jensen és Des-Rosiers (1995) a szülői hatások három kritikus összetevőjét különbözteti meg: (1) a gyermeket érő stimulusok mennyisége és jellege; (2) a gyermek autonómiájának támogatása és (3) a biztonságot nyújtó, érzelmi-
leg meleg anyai háttér. A szülői hatásokat szintén három csoportba sorolja Pomerantz, Grolnick és Price (2005). Ezek a nevelési gyakorlat, a gyermekkel kapcsolatos meggyőződések, vélekedések és a szülő-gyermek közötti kapcsolat. A szülői hatások közül számos jellemző elsajátítási motivációra gyakorolt hatását felmérték korábbi vizsgálatok során. Moorman és Pomerantz (2008) az anyai kontroll időbeli hatása kapcsán azt találta, hogy az minél magasabb, a gyermek elsajátítási orientációja annál alacsonyabb mind az azonnali hatást tekintve, mind a hat hónappal későbbit. Mindezt egyfelől azzal magyarázzák, hogy ebben az esetben kevés lehetőséget kap a gyermek arra, hogy a kihívásokat önállóan oldja meg. A másik magyarázat szerintük az, hogy ekkor a szülő kommunikációja azt üzeni a gyermek számára, hogy ő nem képes hatni a környezetére, és ennek hatására végül feladja a próbálkozást, ami a motiváció visszazuhanását eredményezheti. Sparks, Hunter, Backman, Morgan és Ross (2011) az anyai stressz hatását elemezve kimutatta, hogy a gyermek hat hónapos korában magas stresszértékeket mutató anyák gyermekeinek elsajátítási motivációja 18 hónapos korukban alacsonyabb, mint azon anyák gyermekeié, akiknek az anyukája hat hónapos korukban nem élt meg magas stresszt. A hatást fordítva is kimutatták: ha a gyermeknek hat hónaposan alacsony a szociális interakciók során mutatott kitartása, mely szintén a motiváció fontos jellemzője, akkor az édesanya a gyermek 18 hónapos korában jobban stresszel. Az anyának a gyermeke iskolai sikereire adott visszajelzéseinek hatását kutatta Pomerantz és Kempner (2013). Eredményeik szerint az anyai visszajelzéseknek két típusa különböztethető meg. Az egyik a gyermek személyére, a másik a tanulási folyamatra vonatkozó dicséret. Vizsgálatuk alapján a gyermek személyére vonatkozó dicséret hatása nagyobb, míg a tanulási folyamatra adott dicséret kisebb hatással van a gyermek motiváltságára. Az elsajátítási motiváció fejlettségére a kihívások preferálásából következtettek.

Az ismertetett vizsgálatok alapján kijelenthető, hogy a szocioökonómiai háttér, a szülők iskolai végzettsége által kifejtett befolyás vizsgálata nem elegendő. Korábbi vizsgálati eredményekre hivatkozva már Elardo, Bradley és Caldwell (1977), valamint Bradley és Caldwell (1980) is folyamatorientált vizsgálati stratégia mellett érvelt annak alapján, hogy az interjúval felmért otthoni környezet jobb előrejelzője a gyermek fejlődésének, mint a szocioökonómiai jellemzők. Kalmár (2007) kiemeli, hogy a szocioökonómiai helyzet nem elegendő a gyermek tanulási környezetének, annak minőségének jellemzéséhez. Indokolt tehát, hogy a gyermek (elsajátítási) motiváltságának vizsgálatához összetett módon mérjük fel a családi hátteret. Ennek egy lehetséges módja a HOME leltár alkalmazása. Morgan, Józsa és Liao (2017) pedig a több mérőeszköz alkalmazását, a mérőeszközök kombinálásának jelentőségét emeli ki az elsajátítási motiváció vizsgálatában. Mindennek alapján felmérésünk célja, hogy annak a kevésbé ismert képnek a tisztázásához

járuljunk hozzá, hogy a HOME leltárral jellemzett otthoni környezet és a gyermek elsajátítási motivációja között milyen a kapcsolat.

Az empirikus vizsgálat

Kutatási kérdés

Kutatásunkban az alábbi kérdésekre kerestük a választ: (1) Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete között? (2) Van-e kimutatható kapcsolat a szülők iskolázottsága és a gyermek elsajátítási motívumai között? (3) Milyen az összefüggés az otthoni érzelmi-fizikai környezet és a gyermek elsajátítási motivációja között? (4) Milyen kapcsolat van az óvodások pedagógus által jellemzett elsajátítási motivációja, illetve a 20 hónappal később feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motivációja között? (5) Milyen a prediktív ereje az óvodások körében az előméréskor feltárt otthoni környezet jellemzőinek, a szülői iskolázottságnak és a pedagógus által megítélt motiváltságnak a gyermek 20 hónappal későbbi feladatvégzés közben megfigyelhető elsajátítási motivációjának két összetevőjére, a kitartására és az érzelmi reakcióira közepesen nehéz feladatok megoldása közben?

Módszerek

Longitudinális vizsgálatunkban a gyermek otthoni környezetét az anya-gyermek interakcióval, valamint az érzelmi és fizikai környezettel jellemeztük. A gyermek elsajátítási motivációját két mérőeszközzel tártuk fel: (1) pedagógus által kitöltött DMQ (*Dimensions of Mastery Questionnaire*, Elsajátítási motiváció kérdőív, Morgan et al., 2019); (2) feladatvégzés közbeni megfigyelés (Józsa, Barrett, Józsa, & Morgan, 2019). Az első és második adatfelvétel között 20 hónap telt el. Az előmérés során az előzetesen felkészített egyetemi hallgatók megfigyelést végeztek a gyermek otthonában, és interjút készítettek az anyával a gyermek jelenléte mellett az otthoni környezet feltárása céljából, emellett a pedagógusokkal DMQ kérdőívet vettünk fel a gyermek motiváltságára vonatkozóan. A második adatfelvételkor online vizsgálat keretében – négy szemközti szituációban – egyetemisták segítségével mértük fel a gyermekek kitartását feladatvégzés közben, akik megfigyelték a gyermekek érzelmi reakcióit is.

Elemzéseink során korrelációs számítást és regresszióanalízist végeztünk. Független változónak tekintettük a második mérés során gyűjtött elsajátítási motiváció adatokat. A független változók az előmérés változói voltak.

Minta

Vizsgálatunkban négy Csongrád megyei település (két megyeszékhelyi, egy megyei jogú városi, egy községi) egy-egy óvodájából, összesen kilenc csoportból vettek részt

gyermek, szülei és csoportonként egy-egy óvodapedagógus. Az első adatfelvételt összesen 274 gyermekkel végeztük el. Longitudinális vizsgálatunkba közülük csak azokat vontuk be, akik az első és a második mérési alkalommal is óvodába jártak (111 fő). 34 gyermek nem vett részt a második mérési alkalmon, mert más óvodába iratkozott, vagy tartósan beteg volt a második mérési alkalom adatfelvételének időszakában. Így elemzéseinket azokra a gyermekekre vonatkozóan végeztük el, akiknél mindkét mérési alkalom adatai rendelkezésünkre álltak. Végso mintánkban (n=77) 45% volt a lányok aránya. Az első adatfelvételtkor a gyermekek átlagéletkora 4,33 év volt (SD=1,11, min.=3,75, max.=4,92). A szülők iskolai végzettségének eloszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A szülők iskolai végzettségének eloszlása

<i>Legmagasabb iskolai végzettség</i>	<i>Apa</i>	<i>Anya</i>
Nem fejezte be az általános iskolát	0	0
Általános iskola	1	2
Szaktanácsképző	23	13
Érettségi	34	31
Főiskola	19	32
Egyetem	20	16
Doktori fokozat	3	6

Mérőeszközök

Első adatfelvétel

Az elsajátítási motivációt az Elsajátítási Motiváció Kérdőív (DMQ) alkalmazásával mértük. A kérdőívet, mely öt elsajátítási motívumot vizsgál (értelmi, motoros, felnőtt- és kortárskapcsolatokra vonatkozó szociális elsajátítási motívumok, valamint elsajátítási öröm), a pedagógusok töltötték ki. Ennek során ötfokú Likert-skálán kellett kifejezniük az állításokkal való egyetértésük mértékét. A mérőeszköz megbízhatóságát a 2. táblázatban ismertetjük.

2. táblázat. Az Elsajátítási Motiváció Kérdőív szerkezete és megbízhatósága

<i>Összetevők</i>	<i>Tételszám</i>	<i>Cronbach-α</i>
Értelmi	9	0,91
Motoros	8	0,96
Szociális (felnöttekkel)	6	0,89
Szociális (kortársakkal)	6	0,84
Érzelmi (elsajátítási öröm)	6	0,92
<i>Elsajátítási motiváció (összevont mutató)</i>	35	0,96

Az otthoni környezet feltárásához a HOME leltár (Home Observation for the Measurement of the Environment) 3–6 éves kori változatát (Bradley & Caldwell, 1981) alkalmaztuk. E komplex vizsgálati módszer során az előméréskor megfigyelést végeztünk a gyermek otthonában, illetve interjút készítettünk az anyával egy nyolc alskálába rendeződő strukturált szempontsor alapján. A mérőeszköz felépítését és megbízhatóságát a 3. táblázatban mutatjuk be. A társadalmi élet modellezése skála esetében alacsony megbízhatóságot kaptunk, ezért ezt a skálát a további elemzéseinkben nem szerepeltettük.

3. táblázat. A HOME leltár szerkezete és megbízhatósága

Skálák	Tételszám	Cronbach- α
I. Ösztönzés játékokkal	11	0,82
II. Nyelvi ösztönzés	7	0,60
III. Fizikai környezet	7	0,61
IV. Büszkeség, érzelem, melegség	7	0,78
V. Az elvont tevékenységek ösztönzése	5	0,68
VI. A társadalmi élet modellezése és bátorítása	5	0,37
VII. Az ösztönzés változatossága	9	0,67
VIII. Fizikai büntetés	4	0,91
<i>Otthoni környezet</i>	55	0,80

A 4. táblázatban az Elsajátítási Motiváció Kérdőív összetevőire és a HOME leltár alskáláira mutatunk be egy-egy példát.

4. táblázat. Példatételek az Elsajátítási Motiváció Kérdőív összetevőire és a HOME leltár alskáláira

	Összetevő/skála	Példatétel
Elsajátítási Motiváció Kérdőív összetevői	<i>Értelmi</i>	Addig gyakorolgat egy új dolgot, készséget, amíg jól nem megy.
	<i>Motoros</i>	A mozgásos játékokat, feladatokat igyekeznek jól végrehajtani, még ha nehezek is.
	<i>Szociális felnőttekkel</i>	Nagyon igyekeznek, hogy a felnőtteket is bevonja a játékaiba.
	<i>Szociális kortársakkal</i>	Szeret a gyerekekkel szerepjátékokat játszani.
	<i>Elsajátítási öröm</i>	Izgatott lesz, ha megért, megold valamit.

4. táblázat folytatás

	<i>Összetevő/skála</i>	<i>Példatétel</i>
<i>HOME leltár alskálái</i>	<i>Ösztönzés játékokkal</i>	A színek, a méretek, a formák megtanulását segítő játékok.
	<i>Nyelvi ösztönzés</i>	A gyermeket bátorítják az ábécé megtanulására.
	<i>Fizikai környezet</i>	A látható szobák észszerűen tiszták és csak minimális mértékben rendetlenek.
	<i>Büszkeség, érzelem és melegség</i>	A látogatás ideje alatt az anya legalább egyszer megöleli, megcsókolja, vagy megcirógatja a gyermeket.
	<i>Az elvont tevékenységek ösztönzése</i>	A gyermeket bátorítják a színek megtanulására.
	<i>A társadalmi élet modellezése és bátorítása</i>	A gyermeknek megengedik, hogy szigorú megtorlás nélkül megüssse a szülőt.
	<i>Az ösztönzés változatossága</i>	A gyermek „alkotásait” a lakásban kitették.
	<i>Fizikai büntetés</i>	Az anya a látogatás ideje alatt nem üti meg, nem legyinti meg a gyermeket.

Második adatfelvétel

A második adatfelvételkor alkalmazott számítógépes játékkal (FOCUS teszt; Józsa, Barrett, Józsa, & Morgan, 2019) az elsajátítási motiváció két további jellemzőjét, a gyermek feladatvégzés közben mutatott érzelmi reakcióit és feladatorientált kitartását figyeltük meg. A számítógépes mérést és a megfigyelést egyetemisták végezték, akik a mérést megelőzően felkészítő tréningen vettek részt (ezek az egyetemisták nem azok voltak, akik az első mérés során közreműködtek a HOME leltár adatfelvételében). A feladatvégzés keretében a gyermekek számítógépen különböző nehézségű (könnyű, optimális, nehéz) játékos feladatokat oldottak meg: betűkereső, számkereső, memóriakártya, képválogató.

A megfigyelések során a hallgatók egy értékelő lapot töltöttek ki, ahol a gyermek feladatvégzés közben megjelenő érzelmi reakcióit rögzítették. Feljegyezték a tevékenység során megjelenő leglátványosabb érzelmet (pozitív, semleges, negatív), rögzítették a megfigyelt érzelem intenzitását is egy háromfokú skálán, valamint ötfokú skálán értékelték a kitartás mértékét annak alapján, hogy az idő hány százalékában összpontosított a feladat megoldására a gyermek. A megfigyelési szempontokat Józsa, Barrett, Józsa és Morgan (2019) tanulmánya ismerteti részletesen. A megbízhatósági adatokat az 5. táblázatban tüntettük fel.

5. táblázat. A feladathelyzetben megfigyelt kitartás és érzelmek megbízhatósága

<i>Változók</i>	<i>Tételszám</i>	<i>Cronbach-α</i>
Leglátványosabb érzelem	16	0,89
Pozitív érzelmek intenzitása	16	0,92
Negatív érzelmek intenzitása	16	0,87
Feladatorientált kitartás	16	0,90

Eredmények

Az előmérés változóinak összefüggésrendszere

A szülők iskolai végzettségének összefüggése az otthoni környezettel és a pedagógus által jellemzett elsajátítási motivációval

A szülők iskolázottságának és a gyermek otthoni környezetének kapcsolatát mutatja a 6. táblázat. Akár az anya, akár az apa, akár a szülők iskolai végzettségének összevont mutatóját tekintjük, szignifikáns pozitív kapcsolatot találunk a gyermek otthoni érzelmi és fizikai környezetével. Ez azt jelzi, hogy minél iskolázottabbak a szülők, annál megfelelőbb otthoni környezetet biztosítanak gyermekük számára. Egyedül a fizikai büntetés esetében nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a szülők iskolázottságával. A fizikai környezet változó csak az apa iskolai végzettségével áll kapcsolatban. A szülők iskolai végzettsége és az előméréskor a pedagógus által jellemzett elsajátítási motívumok összefüggéseit tekintve elemzéseink alapján nincs kimutatható kapcsolat. Sem az anya, sem az apa iskolázottsága nem függ össze azzal, hogy a pedagógus megítélése szerint mennyire erősek a gyermek elsajátítási motívumai.

6. táblázat. A szülők iskolai végzettségének összefüggései az otthoni környezettel (*r*)

<i>Otthoni környezet jellemzői</i>	<i>Anya</i>	<i>Apa</i>	<i>Szülők</i>
Ösztönzés játékokkal	0,401**	0,397**	0,429**
Nyelvi ösztönzés	0,246**	0,293**	0,290**
Fizikai környezet	0,099	0,139*	0,127
Büszkeség, érzelem, melegség	0,133*	0,133*	0,142*
Elvont tevékenységek ösztönzése	0,190**	0,284**	0,256**
Ösztönzés változatossága	0,367**	0,375**	0,400**
Fizikai büntetés	-0,008	0,075	0,036
<i>HOME</i>	0,348**	0,394**	0,399**

Megjegyzés: * p=0,05; ** p=0,01

Az otthoni környezet és a pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció összefüggései

A gyermek otthoni környezetének jellemzői és a pedagógus által megítélt elsajátítási motívumok közötti kapcsolatot mutatja a 7. táblázat. Vizsgálatunk alapján – eltekintve a fizikai büntetés és a fizikai környezet változótól – a gyermek otthoni környezetének a jellemzői összefüggnek az elsajátítási motívumokkal. A gyermek otthoni környezetének jellemzőit tömörítő összevont mutató – kivéve a felnőttkapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumot – valamennyi motívummal szignifikáns kapcsolatban van. Összefoglalóan azt mondhatjuk tehát, hogy minél optimálisabb a gyermek otthoni környezete, annál erősebb elsajátítási motívumokat tapasztal a pedagógus. Részletesebben megvizsgálva az eredményeket, a játékokkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága valamennyi vizsgált motívummal összefüggésben áll. Viszont a nyelvi ösztönzés és az elvont tevékenységek ösztönzése a felnőttkapcsolatokra irányuló elsajátítási motívummal és az elsajátítási örömmel nincs kimutatható kapcsolatban.

7. táblázat. *Az otthoni környezet és az elsajátítási motiváció összefüggései (r)*

Motívumok	Otthoni környezet jellemzői							HOME
	ÖJ	NYÖ	FK	BÉM	ETÖ	ÖV	FB	
Értelmi	0,236**	0,213**	0,062	0,127	0,200**	0,173**	0,067	0,244**
Motoros	0,197**	0,252**	-0,059	0,206**	0,268**	0,301**	-0,072	0,250**
Felnőttkapcs.	0,150*	0,079	-0,163*	0,145*	0,002	0,162*	0,002	0,112
Kortárskapcs.	0,210**	0,209**	0,060	0,179**	0,219**	0,173**	-0,017	0,231**
Els. öröm	0,149*	0,104	0,038	0,119	0,087	0,180**	0,076	0,177**
Els. motiváció	0,259**	0,247**	-0,020	0,208**	0,227*	0,281**	0,019	0,285**

Megjegyzés: * p=0,05; ** p=0,01; ÖJ=ösztönzés játékokkal; NYÖ=nyelvi ösztönzés; FK=fizikai környezet; BÉM=büszkeség, érzelem, melegség; ETÖ=elvont tevékenységek ösztönzése; ÖV=ösztönzés változatossága; FB=fizikai büntetés

A longitudinális vizsgálat eredményei*A szülők iskolai végzettsége és a feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motívumok összefüggései*

A szülők iskolai végzettsége és az elsajátítási motívumok közötti kapcsolat esetében eredményeink alapján két esetben van szignifikáns összefüggés. A negatív érzelmek intenzitásával függ össze negatívan az apa iskolázottsága ($r=-0,319^*$, $p=0,05$), illetve a szülők iskolázottságának összevont mutatója ($r=-0,302^*$, $p=0,05$). Eszerint minél kevésbé iskolázottak a szülők, illetve az apa, gyermeke annál intenzívebben fejezi ki feladatvégzés közben átélt negatív érzelmeit.

Az otthoni környezet és a feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motívumok összefüggései

Az előméréskor megfigyelt otthoni környezet és a 20 hónappal később vizsgált elsajátítási motíváció közötti kapcsolatot mutatja a 8. táblázat.

8. táblázat. Az otthoni környezet és a feladathelyzetben megfigyelt elsajátítási motíváció összefüggései (*r*)

Motívumok	Otthoni környezet jellemzői							HOME
	ÖJ	NYÖ	FK	BÉM	ETÖ	ÖV	FB	
Legl. érz.	0,400**	0,179	-0,071	0,249	0,117	0,343**	-0,027	0,321**
Poz. érz. intenzitása	0,149	-0,055	-0,017	0,073	-0,064	0,114	-0,135	0,045
Neg. érz. intenzitása	-0,470**	-0,194	0,001	-0,274*	-0,257	-0,407**	-0,196	-0,461**
Kitartás	0,424**	0,348**	-0,119	0,449**	0,020	0,415**	0,136	0,452**

Megjegyzés: * $p=0,05$; ** $p=0,01$; ÖJ=ösztonzés játékokkal; NYÖ=nyelvi ösztonzés; FK=fizikai környezet; BÉM=büszkeség, érzelem, melegség; ETÖ=elvont tevékenységek ösztonzése; ÖV=ösztonzés változatossága; FB=fizikai büntetés

Az eredmények alapján (8. táblázat) a feladatvégzés közben megfigyelt motívumok és az otthoni környezet közötti kapcsolat esetében megállapítható, hogy a HOME leltár összevont mutatója, a játékokkal való ösztonzés és az ösztonzés változatossága van kimutatható, pozitív összefüggésben azzal, hogy a gyermek mennyire fejezte ki érzelmeit a feladatmegoldás során, illetve a kifejezett negatív érzelmek intenzitásával. Tehát minél optimálisabb a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete, később feladathelyzetben annál inkább pozitív érzelmek jelennek meg a gyermeknél. A HOME-változók negatív korrelációja a negatív érzelmek kifejezésével azt mutatja, hogy minél optimálisabb a gyermek otthoni környezete, annál kevésbé jelennek meg nála intenzív negatív érzelmek. Úgy tűnik, hogy a támogatóbb otthoni környezet a negatív érzelmek kontrollálásában is segíti a gyermeket. A kihívást jelentő feladatok megoldása közben kifejezett pozitív érzelmek intenzitásával nincs kimutatható kapcsolatban a gyermek otthoni környezete.

A kihívást jelentő feladatok megoldása során megfigyelhető kitartással igazolhatóan összefügg a HOME leltár összevont mutatója, és a gyermek otthoni környezetének több vizsgált jellemzője is: a játékokkal való ösztonzés és az ösztonzés változatossága mellett a nyelvi ösztonzés és a szülők által kifejezett érzelmek, büszkeség is pozitív kapcsolatban van a gyermek kitartásával. Ennek alapján minél optimálisabb a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete, később annál kitartóbb lesz a kihívást jelentő feladatok megoldásában. Az otthoni környezet jellemzői esetében azt láthatjuk, hogy a fizikai környezet, az elvont

tevékenységek ösztönzése és a fizikai büntetés nincs kimutatható kapcsolatban a feladatvégzés közben mért motiváltsággal, sem a feladatvégzés közbeni érzelmek kifejezésével, sem a kitartással.

Az elsajátítási motiváció elő- és utómérésének összefüggései

Az elsajátítási motiváció elő- és utómérés során vizsgált mutatói közötti összefüggéseket mutatja a 9. táblázat.

9. táblázat. Az elsajátítási motiváció elő- és utómérésének összefüggései (*r*)

Motívumok	Előmérés (DMQ skálái)						
	Értelmi	Motoros	Felnőtt-kapcsolat	Kortárs-kapcsolat	Elsajátítási öröm	Elsajátítási motiváció	
Utómérés (feladathelyzet)	Leglátványosabb érzelem	0,105	0,044	0,007	0,353**	0,312*	0,176
	Pozitív érzelmek intenzitása	0,067	-0,184	-0,091	0,143	0,265*	-0,022
	Negatív érzelmek intenzitása	-0,152	-0,138	-0,172	-0,245	-0,165	-0,216
	Kitartás	0,377**	0,294*	0,355**	0,257	0,279*	0,409**

Megjegyzés: * $p=0,05$; ** $p=0,01$

Az előméréskor a pedagógus által DMQ-val jellemzett és a 20 hónappal később egyetemista hallgatók által feladatvégzés közben megfigyelt motívumok közötti összefüggéseket tekintve azt találtuk, hogy az első adatfelvételkor mért kortársi kapcsolatokra vonatkozó motívum és az elsajátítási öröm szignifikáns pozitív összefüggésben van azzal, hogy a második adatfelvételkor a gyermek mennyire fejezte ki érzelmeit feladatmegoldás során (9. táblázat). A kérdőíves értékelés során megjelenő elsajátítási öröm pozitív kapcsolatban van a feladatvégzés közben kifejezett pozitív érzelmek intenzitásával is. Vagyis minél erősebb a gyermek kortársi kapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívuma és minél nagyobb mértékű elsajátítási öröm jellemzi a pedagógusa szerint, 20 hónappal később annál inkább kifejezi érzelmeit a kihívást jelentő feladatok megoldásakor. Illetve minél erősebb elsajátítási örömet tapasztal a pedagógus, a gyermek 20 hónappal később annál intenzívebben fejezi ki a feladatvégzés közben megélt pozitív érzelmeit. A feladatvégzés közben kifejezett negatív érzelmek intenzitásával nem találtunk kapcsolatot.

Az első adatfelvételkor mért elsajátítási motiváció jellemzői a másfél évvel később feladatvégzés közben megfigyelt kitartással szoros kapcsolatban állnak. A kortársi kapcsolatokra vonatkozó elsajátítási motívumtól eltekintve valamennyi motívum és az elsajátítási motiváció összevont mutatója is szignifikáns pozitív kapcsolatban áll a gyermek

későbbi feladatvégzés során megmutatkozó kitartásával. Ez alapján megállapítható, hogy minél erősebbek a gyermek motívumai a pedagógus megítélése szerint, a gyermek 20 hónappal később annál inkább kitartó a kihívást jelentő feladatvégzés közben.

Az otthoni környezet és a pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció prediktív hatása a feladatvégzés közben megfigyelt kitartásra és érzelmi reakciókra

Adatainkon regresszióanalízist végeztünk, ahol függő változónak tekintettük az elsajátítási motivációról a második mérés során gyűjtött adatokat: a feladatvégzés közben megfigyelt motívumokat. A független változók az előmérés változói voltak: otthoni érzelmi-fizikai környezet és pedagógus által jellemzett elsajátítási motiváció. A két független változó esetében egy-egy összevont mutatót hoztunk létre. Ehhez az otthoni érzelmi-fizikai környezet esetében a játékkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága mutatókat használtuk fel, míg az elsajátítási motivációnál az értelmi elsajátítási motívumot és az elsajátítási öröm változóját. A szülők iskolai végzettségét nem vontuk be az elemzésekbe, mivel azok jellemzően nem mutattak összefüggést a korrelációs számításaink szerint az utóméréskor mért motívumokkal. Az eredményeket a 10. táblázat tartalmazza.

10. táblázat. Az utóméréskor mért elsajátítási motiváció regresszió-analízisei (r - β (%))

Független változók (előmérés)	Függő változó (utómérés)			
	Leglátványosabb érzelem	Pozitív érzelmek intenzitása	Negatív érzelmek intenzitása	Kitartás
Otthoni környezet	14	5	17	18
Elsajátítási motiváció	8 n.s.	4 n.s.	7 n.s.	11
R ²	22	9	24	29

Megjegyzés: * R² = összes megmagyarázott variancia; n.s. = nem szignifikáns

Az elemzés eredményei alapján (10. táblázat) az otthoni környezet és az első adatfelvételkor a pedagógus által érzékelt motiváció szignifikáns hatást gyakorol a második adatfelvétel során a kihívást jelentő feladatvégzés közben megfigyelhető viselkedésre. Az elsajátítási motiváció a kitartás esetében 11%-nyi magyarázóerővel bír, a feladatvégzés során megfigyelhető érzelmekre azonban nincs szignifikáns hatása. A gyermek otthoni környezete 14%-ban magyarázza azt, hogy a gyermekre feladatvégzés közben mennyire jellemzőek a látványos pozitív érzelmkifejezések. A gyermek negatív érzelmeinek az intenzitását 17%-ban magyarázza az otthoni környezet. Optimálisabb otthoni környezet esetén kevésbé intenzívek a negatív érzelmek. Az otthoni környezet 18%-ban meghatározza a feladatvégzés során megmutatkozó kitartást. Az előméréskor vizsgált elsajátítási motiváció és otthoni érzelmi-fizikai környezet mint független változók a 20 hónappal később megfigyelt érzelmkifejezést 22%-ban, a feladatvégzés közben kifejezett pozitív érzelmek intenzitását 9%-ban, a negatív érzelmek intenzitását 24%-ban és a kitartást 29%-ban magyarázzák.

Diszkusszió

Empirikus vizsgálatunk keretében elemeztük, hogy az otthoni érzelmi-fizikai környezet hogyan függ össze az óvodás gyermek elsajátítási motiváltságával. Ennek során feltártuk, hogy (1) a szülők iskolázottsága hogyan függ össze a gyermek otthoni környezetével, (2) a szülők iskolai végzettsége hogyan függ össze a gyermek motiváltságával, (3) a gyermek otthoni környezete milyen kapcsolatban van a gyermek motivációjával, (4) az óvodások körében tapasztalt motívumfejlettség milyen kapcsolatot mutat a 20 hónappal későbbi motivációval, illetve (5) a gyermek motiváltságát mely 20 hónappal korábban mért változók jelzik előre. Kutatási kérdéseink megválaszolására longitudinális adatfelvételi elrendezést alkalmaztunk.

Első vizsgálati kérdésünknel eredményeink alátámasztották Gunning és munkatársai (2004), valamint Kang Sim és munkatársai (2012) eredményeit, miszerint a szülők iskolázottsága és a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezete összefügg. Minél iskolázottabban a szülők, annál megfelelőbb otthoni környezetet tudnak biztosítani gyermekük számára. Ezt a kapcsolatot csak a fizikai büntetés mint a gyermek otthoni érzelmi-fizikai környezetének jellemzője esetében nem tudtuk kimutatni. A fizikai környezet elnevezésű változó, mely az otthoni környezet biztonságát és tisztaságát méri, az apa iskolai végzettségével van igazolható kapcsolatban.

Második kutatási kérdésünkkel a szülők iskolai végzettsége és a gyermek motivációja közötti kapcsolatot vizsgáltuk. A korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan (pl. Fejes & Józsa, 2005; Józsa, 2007) nem kaptunk erős összefüggéseket. A szülők iskolai végzettsége és a pedagógus által megítélt elsajátítási motívumok között elemzéseink alapján nincs jelentős kapcsolat sem az anya, sem az apa iskolázottsága esetében. Az anya iskolázottsága nem, de az apa iskolázottsága negatívan összefügg a gyermek feladatvégzés közben mutatott negatív érzelmeinek intenzitásával, vagyis minél kevésbé iskolázott az apa, a gyermek annál intenzívebben fejezi ki a kihívást jelentő feladatok megoldása közben a negatív érzéseit. A szülői iskolázottság, az otthoni környezet és a gyermek motivációja közötti kapcsolat esetében Gottfried, Fleming és Gottfried (1998), valamint Józsa, Kis és Barrett (2019) is amellet érvel, hogy nem önmagában a szülők iskolázottsága, hanem a tágabban értelmezett szocioökonómiai státusz az, ami hat a gyerek motivációjára, mégpedig úgy, hogy a kedvezőbb szocioökonómiai háttérrel jellemezhető családok kognitívan serkentőbb otthoni környezetet alakítanak ki és ez a serkentő környezet van közvetlen hatással a gyermek motivációjára.

Harmadik vizsgálati szempontunk vonatkozásában eredményeink szerint a gyermek otthoni környezetének vizsgált jellemzői összefüggést mutatnak az elsajátítási motívumokkal. Minél optimálisabb a gyermek otthoni környezete, a pedagógusa annál fejlettebb elsajátítási motívumokról számol be. Különösen igaz ez a játékokkal való ösztönzés és az ösztönzés változatossága esetében. Az otthoni környezetnek ez a két jellemzője az összes pedagógus által jellemzett motívummal összefügg. A gyermek otthoni környezetére minél inkább jellemző a játékokkal való ösztönzés és a változatos ösztönzési módszerek alkalmazása, érzelmeit is annál inkább pozitívan fejezi ki feladatvégzés közben, emellett a feladatvégzés közbeni kitartása is annál erősebb. A nyelvi ösztönzés és az, hogy a szülők

kifejezik érzelmeiket és büszkeségüket a gyermek felé, ugyancsak erősíti a gyermek elsajátítási motívumait, a feladatvégzés közben megmutakozó kitartását. A fizikai büntetés és az otthoni fizikai (tárgyi) környezet változói nem mutatnak kapcsolatot a gyermek motiváltságával. Eredményeink összecsengnek azokkal a kutatásokkal, amelyek arra hívták fel a figyelmet, hogy a több játék és a válaszkészség, a több meghallgatás és tapintásos ösztönzés, illetve pozitív visszajelzés növeli a gyermek elsajátítási motivációját (Jennings, Harmon, Morgan, Gaiter & Yarrow, 1979; Yarrow, Morgan, Jennings, Harmon & Gaiter, 1982). Eredményeink szerint ugyanakkor a fizikai környezet, az elvont tevékenységek ösztönzése és a fizikai büntetés mint az otthoni környezet további jellemzői, nincsenek kapcsolatban a gyermek feladatvégzés közben mutatott érzelmeivel, kitartásával.

Negyedik vizsgálati kérdésünk eredményei alapján az előméréskor tapasztalt motívumfejlettség és a 20 hónappal későbbi motiváció kapcsolatban van egymással. Minél erőteljesebb elsajátítási örömet tapasztal a gyermek részéről a pedagógus, 20 hónappal később annál inkább pozitív érzelmeket fejezi ki, illetve annál nagyobb mértékű kitartást mutat feladatvégzés közben. A feladatvégzés közben mutatott kitartással – a kortárskapcsolat elsajátítási motívum kivételével – valamennyi, az előméréskor vizsgált motívum összefügg. Ez azt jelenti, hogy minél motiváltabb a gyermek a pedagógusa meglátása szerint, annál kitartóbb a kihívást jelentő feladatok megoldása során 20 hónappal később. Ez azt jelzi, hogy a pedagógusok DMQ-val adott jellemzése jelentős előrejelző erővel bír a későbbi feladatorientált kitartásra.

Ötödik vizsgálati kérdésünkben az utóméréskor vizsgált motivációval összefüggésben lévő 20 hónappal korábban felmért otthoni tényezők hatását kívántuk felmérni. Azt találtuk, hogy a játékokkal való ösztönzéssel és az ösztönzés változatosságával jellemzett otthoni környezet hatással van a gyermek 20 hónappal későbbi motiváltságára, azon belül is arra, hogy mennyire látványosan fejezi ki a feladatvégzés közben átélt pozitív érzelmeit, mekkora kitartást mutat feladatvégzés közben. Az előméréskor a pedagógus által érzékelt értelmi elsajátítási motivációval és elsajátítási örömmel jellemzett motiváltság pedig meghatározza azt, hogy mennyire lesz kitartó a gyermek 20 hónappal később, amikor kihívást jelentő feladatokat kell megoldania.

Kutatásunk általánosíthatóságához korlátot jelent a mintanagyság. A longitudinális vizsgálatok és a több mérőeszkőzzel operáló vizsgálatok nehézsége a kellő mintanagyság biztosítása. Szükségesnek látjuk, hogy eredményeinket nagyobb mintán is megerősítsük a későbbiekben. Célszerű lehet hasonló vizsgálatokat végezni fiatalabb és az idősebb gyermekek körében is. A HOME leltár kérdőív bizonyos skáláinál alacsony reliabilitást kaptunk. Későbbi vizsgálatokban szükséges e mérőeszköz átdolgozása, továbbfejlesztése.

Összegzés

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy vizsgálatunk eredményei a gyermek otthoni környezete, az első adatfelvételkor mutatott motiváltsága és a 20 hónappal később mért motivációja között sokszínű kapcsolatrendszeret rajzolnak ki: (1) minél optimálisabb a gyer-

mek otthoni környezete, annál erősebb elsajátítási motivációval rendelkezik; (2) a kérdőívvel mért motiváltság jelzi a 20 hónappal később feladathelyzetben mutatott motiváltságot; valamint (3) a szülők iskolai végzettsége nem függ össze egyértelműen a gyermek motiváltságával.

Eredményeink igazolták, hogy a DMQ-val mért elsajátítási motiváció prediktív erővel bír a későbbi életkorban, feladathelyzetben mutatott elsajátítási motivációra. A feladatmegoldás során mutatott kitartás jelenetős szerepet játszik a gyermek kognitív, szociális és motoros fejlődésében (Józsa & Barrett, 2018). Fontos ezért, hogy a gyermekek kitartását mint az elsajátítási motiváció kulcsösszetevőjét fejlesszük (Hashmi, Seok, & Halik, 2017). Vizsgálati eredményeink alapján feltételezhetjük, hogy az óvodások otthoni érzelmi-fizikai környezetének alakításával lehetőség van a gyermekek elsajátítási motivációját, kitartását befolyásolni. Mivel az elsajátítási motiváció a tanulási motiváció alapja, mód kínálkozik az otthoni környezeten keresztül a tanulási motiváció, az iskolai teljesítmény befolyásolására, fejlesztésére is.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az NKFI K124839 pályázat támogatta.

Irodalom

- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2018). Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In A. Elliot, (Ed.), *Advances in Motivation Science*, Vol. 5 (pp. 2–39). Amsterdam: Elsevier. doi: [10.1016/bs.adms.2018.01.002](https://doi.org/10.1016/bs.adms.2018.01.002)
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1980). The relation of home environment, cognitive competence, and IQ among males and females. *Child Development*, *51*(4), 1140–1148. doi: [10.2307/1129555](https://doi.org/10.2307/1129555)
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the United States. Part II: Relations with behavioural development through age thirteen. *Child Development*, *72*(6), 1868–1886. doi: [10.1111/1467-8624.t01-1-00383](https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00383)
- Bradley, R., & Caldwell, B. (1976). The relationship of infants' home environment to mental test performance at fifty-four months: A follow-up study. *Child Development*, *47*, 1172–1174. doi: [10.2307/1128457](https://doi.org/10.2307/1128457)
- Bradley, R., & Caldwell, B. (1981). The HOME inventory: A validation of the preschool scale for black children. *Child Development*, *52*, 708–710. doi: [10.2307/1129194](https://doi.org/10.2307/1129194)
- Bradley, R., & Caldwell, B. (1984). The relation of infants' home environments to achievement test performance in first grade: A follow-up study. *Child Development*, *55*(3), 803–809. doi: [10.2307/1130131](https://doi.org/10.2307/1130131)
- Busch-Rossnagel, N. A., & Morgan, G. A. (2013). Introduction to section three: Overview and analysis. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook on self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 247–264.). New York: Psychology Press. doi: [10.4324/9780203080719.ch12](https://doi.org/10.4324/9780203080719.ch12)
- Busch-Rossnagel, N. A., Knauf-Jensen, D. E., & DesRosiers, F. S. (1995). Mothers and others: the role of socializing environment in the development of mastery motivation. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology*, *12* (pp. 117–145). Norwood, NJ: Ablex.

- Elardo, R., Bradley, R., & Caldwell, B. M. (1977). A longitudinal study of the relationship of infants' home environments to language development at age three. *Child Development*, 48(2), 595–603. doi: [10.2307/1128658](https://doi.org/10.2307/1128658)
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185–205.
- Gonida, E. N., & Urdan, T. (2007). Parental influences on student motivation, affect and academic behaviour. Introduction to the special issue. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 3–6. doi: [10.1007/bf03173685](https://doi.org/10.1007/bf03173685)
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, 69(5), 1448–1460. doi: [10.2307/1132277](https://doi.org/10.2307/1132277)
- Gunning, M., Conroy, S., Valoriani, V., Figueiredo, B., Kammerer, M. H., Muzik, M., Glatigny-Dallay, E., & Murray, L. (2004). Measurement of mother-infant interactions and the home environment in a European setting: preliminary results from a cross-cultural study. *British Journal of Psychiatry Supplements*, 46, 38–44. doi: [10.1192/bjp.184.46.s38](https://doi.org/10.1192/bjp.184.46.s38)
- Hamadani, J. D., Tofail, F., Hilaly, A., Huda, S. N., Engle, P., & Grantham-McGregor, S. M. (2010). Use of family care indicators and their relationship with child development in Bangladesh. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 28(1), 23–33. doi: [10.3329/jhpn.v28i1.4520](https://doi.org/10.3329/jhpn.v28i1.4520)
- Hashmi, S. I., Seok, C. B., & Halik, M. H. (2017). Enhancing persistence on mastery tasks among young preschool children by implementing the "I Can" Mastery Motivation Classroom Program. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 127–141.
- Huang, S.-Y., & Lay, K.-L. (2017). Mastery motivation in infancy and early childhood: The consistency and variation of its stability and predictability of general competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 8–34.
- Jennings, K., Harmon, R. J., Morgan, G. A., Gaiter, J., & Yarrow, L. (1979). Exploratory play as an index of mastery motivation: Relationships to persistence, cognitive functioning, and environmental measures. *Developmental Psychology*, 15(4), 386–394. doi: [10.1037/0012-1649.15.4.386](https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.4.386)
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa, K., & Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 81–92. doi: [10.1016/j.ecresq.2018.05.007](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007)
- Józsa, K., & D. Molnár, É. (2013). The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 265–304). New York and London: Taylor & Francis. doi: [10.4324/9780203080719.ch13](https://doi.org/10.4324/9780203080719.ch13)
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In A. Zsolnai, & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 134–162). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., & Morgan, G. A. (2014). Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 521–535. doi: [10.1007/s10212-014-0211-z](https://doi.org/10.1007/s10212-014-0211-z)
- Józsa, K., Barrett, K. C., Józsa, G., & Morgan G. A. (2019). FOCUS teszt: új, számítógépalapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés*, 7(2–3), 111–124. doi: [10.31074/201923111124](https://doi.org/10.31074/201923111124)
- Józsa, K., Kis, N., & Barrett, K. C. (2019). Mastery motivation, parenting, and school achievement among Hungarian adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 317–339. doi: [10.1007/s10212-018-0395-8](https://doi.org/10.1007/s10212-018-0395-8)

- Kalmár, M. (2007). *Az intelligencia alakulásának előrejelezhetősége és váratlan fordulatai. Rizikómentesen született, valamint koraszülött gyerekek követésének tanulságai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kang Sim, D. E., Capiello, M., Castillo, M., Lozoff, B., Martinez, S., Blanco, E., & Gahagan, S. (2012). Postnatal growth patterns in a Chilean cohort: the role of SES and family environment. *International Journal of Pediatrics*. Retrieved from <http://www.hindawi.com/journals/ijpedi/2012/354060/> doi: 10.1155/2012/354060
- Kendrick, D., Elkan, R., Hewitt, M., Dewey, M., Blair, M., Robinson, J., Williams, D., & Brummel, K. (2000). Does home visiting improve parenting and quality of the home environment? A systematic review and meta analysis. *Archives of Disease in Childhood*, 82, 443–451. doi: 10.1136/adc.82.6.443
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2008). The role of mothers' control in children's mastery orientation: A time frame analysis. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 734–741. doi: 10.1037/0893-3200.22.5.734
- Morgan, G. A., Józsa, K., & Liao, H.-F. (2017). Introduction to the HERJ Special Issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 5–11.
- Morgan, G. A., Maslin-Cole, C., Harmon, R. J., Busch-Rossnagel, N. A., Jennings, K. D., Hauser-Cram, P., & Brockman, L. (1996). Parent and teacher perceptions of young children's mastery motivation: Assessment and review of research. In D. J. Messer (Ed.), *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes* (pp. 109–131). London and New York: Routledge. doi: 10.4324/9781315544250-6
- Morgan, G. A., Wang, J., Barrett, K. C., Liao, H.-F., Wang, P.-J., Huang, S.-Y., & Józsa, K. (2019). The Revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18): A Manual and Forms for Its Use and Scoring. Colorado State University, Fort Collins, CO. Retrieved from <https://sites.google.com/a/rams.colostate.edu/georgemorgan/mastery-motivation>
- Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 213–217.
- Pessanha, M., & Bairrao, J. (2003). The Home Screening Questionnaire: A validity study. *International Journal of Child and Family Welfare*, 1–2, 27–32.
- Pomerantz, E. M., & Kempner, S. G. (2013). Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation. *Developmental Psychology*, 49(11), 2040–2046. doi: 10.1037/a0031840
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In A. J. Elliott & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259–278). New York: Guilford Press.
- Ribiczey, N. (2010). Környezeti hatások és intellektuális fejlődés. Különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(1), 46–60.
- Rueda, R., & Moll, L. C. (1999). A motiváció szociokulturális megközelítése. In H. F. O'Neil & M. Drillings (Eds.), *Motiváció: Elmélet és kutatás* (pp. 129–148). Budapest: Vince Kiadó.
- Safford, S. M., Alloy, L. B., & Pieracci, A. (2007). A comparison of two measures of parental behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 375–384. doi: 10.1007/s10826-006-9092-3
- Sparks, T. A., Hunter, S. K., Backman, T. L., Morgan, G. A., & Ross, R. G. (2011). Maternal parenting stress and mothers' report of their infants' mastery motivation. *Infant Behavior and Development*, 35, 167–173. doi: 10.1016/j.infbeh.2011.07.002
- Urduan, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Student's perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 7–21. doi: 10.1007/bf03173686
- Wang, J., Morgan, G. A., & Biringen, Z. (2013). Mother-toddler affect exchanges and children's mastery behaviours during preschool years. *Infant and Child Development*, 23(2), 139–152. doi: 10.1002/icd.1825

- Wang, P.-J., Hwang, A.-W., Liao, H.-F., Chen, P.-C., & Hsieh, W.-S. (2011). The stability of mastery motivation and its relationship with home environment in infants and toddlers. *Infant Behavior and Development, 34*, 434–442. doi: [10.1016/j.infbeh.2011.04.005](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.005)
- Yarrow, L. J., Morgan, G. A., Jennings, K. D., Harmon, R. J., & Gaiter, J. L. (1982). Infant's persistence at tasks: Relationships to cognitive functioning and early experience. *Infant Behavior and Development, 5*, 131–142. doi: [10.1016/s0163-6383\(82\)80023-4](https://doi.org/10.1016/s0163-6383(82)80023-4)

ABSTRACT

EFFECTS OF THE HOME ENVIRONMENT ON THE MASTERY MOTIVATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN: RESULTS OF A LONGITUDINAL STUDY

Noémi Kis & Krisztián Józsa

The paper examines the relationship between the mastery motivation of pre-school children and their home environment. It discusses the results of a longitudinal study. The first data collection among 4–5-year-old children was followed by another one 20 months later. All variables of the two measurements were available for 77 children. Independent variables were from the first data point, which used the teacher version of the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ) as well as the HOME Inventory; the observations were done by university students during home visits. At the second data point, children completed computer-based, moderately challenging tasks, while observers evaluated the characteristics of their mastery motivation: task-oriented persistence and emotional reactions. Together, these gave the dependent variables of the study. Reliabilities of the instruments were good. Results showed that the home environment had a relationship both with mastery motivation as measured by the DMQ and mastery motivation observed in a task-situation. Regression analysis confirmed that the home environment as well as the teacher questionnaires both predicted children's mastery motivation in a task-situation 20 months later. Results show that the HOME Inventory and the DMQ both have a predictive role in future task-oriented persistence. This suggests that shaping the home environment, for example with support programs for parents, may have a positive influence on the mastery motivation of preschool children.

Magyar Pedagógia, 119(3). 243–261. (2019)
DOI: [10.17670/MPed.2019.3.243](https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.243)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Kis Noémi, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. H–6722 Szeged, Petőfi Sándor u. 30–34.

Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor u. 30–34., Szent István Egyetem Kaposvári Campus 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 6,4 (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, kéziratossorozításként 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

Orsolya Kálmán: University Teachers: Their Beliefs About Teaching as Well as About Their Own Professional Learning	173
Zoltán Nagy: Perfectionism – its Interpretation, Assessment and Relevance in the Classroom	199
Enikő Öveges & Csaba Kálmán: Achieving and Certifying B2 Language Proficiency for Admission to Higher Education: Language Teachers' Opinions Based on the Results of a Questionnaire Survey	219
Noémi Kis & Krisztián Józsa: Effects of the Home Environment on the Mastery Motivation of Pre-School Children: Results of a Longitudinal Study	243