

Tanulmányok

*Körkép*

**Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei**

*Rausch Attila és Pásztor Attila*

**Az ének-zene tantárgy iránti attitűd összefüggése az iskolai zenetanulás iránti motivációval hetedik osztályos tanulók körében**

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

**Tapasztalt pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének mentori támogatása a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében**

*Nagy Krisztina*

**Három nemzetközi kutatás tanulójóllét-konceptiójának összevetése**

*Széll Krisztián, Szabó Lilla és Róbert Péter*

Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

**Egység a sokszínűségben**

*Mészáros Ádám*

**Pozitív szemléletek – változatos gyakorlatok**

*Farkas Pálma*

**MAXQDA a kérdőívek nyílt kérdéseinek feldolgozásában**

*Sántha Kálmán*

Szerzőink

Authors

2021 | 2.

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

- Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Főszerkesztő: Baska Gabriella
- Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina  
Endrődy Orsolya  
Kolosai Nedda  
Seresné Busi Etelka  
Tókos Katalin
- Szemle: Péntes Dávid
- Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina  
Szente Dorina
- Asszisztensek: Miskey Helga  
Szabó Lilla
- Az angol nyelvű szövegek lektora: Pardi-Oláh Roberta
- Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid
- Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)  
Golnhofer Erzsébet (ELTE)  
Kéri Katalin (PTE)  
Kopp Erika (ELTE)  
Mátrai Zsuzsa (NymE)  
Pusztai Gabriella (DE)  
Rónay Zoltán (ELTE)  
Sántha Kálmán (KJE)  
Szabolcs Éva (ELTE)  
Szivák Judit (ELTE)  
Tóth Péter (BME)  
Tésabó Júlia (ELTE)  
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: [ntny-titkar@ppk.elte.hu](mailto:ntny-titkar@ppk.elte.hu)
- Terjesztési forma: online
- Honlap: [nevelestudomany.elte.hu](http://nevelestudomany.elte.hu)
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei	5
<i>Rausch Attila és Pásztor Attila</i>	
Az ének-zene tantárgy iránti attitűd összefüggése az iskolai zenetanulás iránti motivációval hetedik osztályos tanulók körében	18
<i>Janurik Márta, Kis Noémi, Szabó Norbert és Józsa Krisztián</i>	
Tapasztalt pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének mentori támogatása a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében	43
<i>Nagy Krisztina</i>	
Három nemzetközi kutatás tanulói-jóllét-konceptiójának összevetése	67
<i>Szell Krisztián, Szabó Lilla és Róbert Péter</i>	
Szemle	96
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	96
Egység a sokszínűségben	97
<i>Mészáros Ádám</i>	
Pozitív szemléletek – változatos gyakorlatok	102
<i>Farkas Pálma</i>	
MAXQDA a kérdőívek nyílt kérdéseinek feldolgozásában	108
<i>Sántha Kálmán</i>	
Szerzőink	112
Authors	114

# Tanulmányok

*Körkép*

# Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei

Rausch Attila\* és Pásztor Attila\*\*

DOI: 10.21549/NTNY.33.2021.2.1

A digitális eszközök óvodai alkalmazása számos új lehetőséget és kihívást nyújt az óvodapedagógusoknak. Célunk támpontot nyújtani a digitális technológiát eredményesen felhasználni kívánó óvodapedagógusok és szakemberek számára. Tanulmányunkban nemzetközi és hazai kutatások eredményeire alapozva felvázoljuk a technológia óvodai alkalmazásának jelenlegi tendenciáit, az elérhető eszközök jellemzőit és felhasználási lehetőségeit. Ismertetjük az IKT-alapú pedagógiai tervezés óvodai vonatkozásait és a technológiai integráció szintjeit leíró SAMR és PICRAT keretrendszereket. Bemutatjuk a technológiával támogatott óvodai fejlesztések nemzetközi tapasztalatait, külön kitérve az iskolakezdéshez fontos alapkészségek terén szerzett kutatási eredményekre, valamint részletesen foglalkozunk az óvodai technológia alapú mérések sajátosságaival és az iskolaelőkészítést segítő diagnosztikus értékelési programokkal. A digitális eszközök és alkalmazások terén jelentős fejlesztések zajlanak, így egyre inkább képesek felvenni a versenyt a hagyományos eszközökkel. Hatékonyságuk kulcsa azonban továbbra is a pedagógus, akinek a saját pedagógiai céljaihoz igazítva kell kiválasztania a digitális eszközöket, valamint megtervezni azok integrációját és alkalmazását.

**Kulcsszavak:** IKT az óvodában, technológia alapú értékelés, mobil eszközök, oktatástechnológia, IKT-alapú tervezés

## Bevezetés

A felgyorsult digitális technológiai fejlődés napjainkra megváltoztatta az emberek életét, gyökeres átalakulást hozott a hétköznapi és a munka világában is. Ez az átalakulás, amely számos új kihívást és lehetőséget hordoz magában az óvoda világát sem kerüli el (Magen-Nagar & Firstater, 2019). A technológia hatékony óvodai alkalmazásáról hazánkban egyelőre kevés tudományosan igazolt információval rendelkezünk, nemzetközi kitekintésben viszont számos bizonyítékot találhatunk. Elsősorban a mobil eszközök széleskörű elterjedése hozott áttörést ezen a területen, minek következtében a digitális eszközök egyre nagyobb mértékben szivárognak be az óvodai csoportszobákba is. Ugyanakkor a kora gyermekkori digitális eszközhasználat a mai napig vitatott kérdés (Hódi, Tóth, B. Németh & Fáyiné Dombi, 2019), technológiai eszközöket a gyermekek már gyakran jóval az óvodába lépés előtt is használnak, ami mellett és ellen is bőven lehet érveket találni.

Fontos hangsúlyozni, hogy a technológiai eszközök önmagukban csak eszközök, melyek alkalmazása természetesen előnyöket és veszélyeket is hordoz magában, pozitív vagy negatív hatásuk azonban elsősorban a felhasználásuk módjától függ. A tanulmány fókuszában a technológia óvodai alkalmazásában azonosítható jelenlegi tendenciáknak, alkalmazási területeinek bemutatása áll, szakirodalmi áttekintésünkben olyan lehetősége-

\* Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, e-mail: rausch.attila@ppk.elte.hu

\*\* Tudományos munkatárs, MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, e-mail: attila.pasztor@edu.u-szeged.hu

ket kívánunk felvázolni, amelyek támpontot nyújthatnak a digitális technológiát eredményesen felhasználni kívánók számára.

## *Digitális technológia az óvodában*

A jelenleg zajló digitális forradalom oktatástechnológiát érintő újításai messzire repítettek bennünket a „kakaó-biztos” asztali számítógépektől. Tíz éve jelent meg az iPad, amely átrajzolta az oktatási eszközök piacát is. A világ legnagyobb oktatástechnológiai kiállításain (például BETT,<sup>1</sup> FETC<sup>2</sup>) láthatjuk, hogy a robotoktól a virtuális valóságig ma már szinte bármi elérhető, bevihető a terembe, csoportszobába. Mégis épp ez a felgyorsult fejlődés inthet óvatosságra, hiszen ezek a költséges technikai eszközök elképesztő sebességgel avulnak el, és könnyen amortizálódnak, megfelelő pedagógiai és módszertani tudás nélkül így az eszközökben rejlő lehetőségek gyakran kihasználatlanok maradnak. Az óvodai munkakörnyezethez elsősorban olyan kompakt és nehezen elnyújtható eszközök választása a célszerű, amelyek minél többféle tartalom közvetítésére és ezáltal minél változatosabb tevékenységek támogatására használhatók, illeszkedve az óvodás gyermekek életkori sajátosságaihoz (Crompton, Burke & Gregory, 2017).

A hordozható érintőképernyős eszközök mára olyan paraméterekkel (kialakítás, teljesítmény, üzemidő) és megfizethető árral rendelkeznek, ami lehetővé teszi ezek széleskörű óvodai használatát (Furman, De Angelis, Dominguez Prost & Taylor, 2019). A legelterjedtebb 9-10 colos (23-25 cm) méretű tabletek alkalmasak a kiscsoportos és egyéni feladatvégzéshez, valamint felmérésekhez is, nincsenek helyhez kötve, továbbá megfelelő védőtokkal és karbantartással az élettartamuk is növelhető. A hagyományos tabletek mellett egyre nagyobb teret nyerne a kettő az egyben eszközök, az olyan érintőképernyős laptopok, amelyeket egy mozdulattal tabletté alakíthatunk. Egy-egy ilyen eszköz az óvodai csoportban laptopként az óvodapedagógust segítheti akár a foglalkozások tartalmának összeállításában vagy kidolgozásában, akár adminisztrációs feladatok elvégzésében, miközben tabletként kiscsoportos vagy egyéni fejlesztő feladatokat, interaktív képességfejlesztő játékokat közvetíthetnek, ráadásul a tableteknél nagyobb, 13-14 colos (33-35 cm) képernyővel.

A nagy méretű, falra szerelhető érintőképernyős interaktív kijelzők, bár könnyen orientálnak a frontális munkaformák irányába, segítik a szemléltetést, a csoportos feladatvégzést, és akár a kommunikációs és szociális készségek fejlesztését is magasabb szintre emelhetjük általuk. Miközben az egyes fejlett országokban az interaktív táblák már sok óvodában megjelentek, hazánkban (kevés kivételtől eltekintve) ezt a lépést kihagyva közvetlenül az interaktív kijelzők megjelenése várható. Az iskolai interaktív táblákhoz hasonlóan a síkképernyős TV-nek tűnő eszközökön keresztül különféle tartalmak (például mesefilmek, természetfilmek, illusztrációk) közvetítésén felül bármilyen – interaktív környezetben elhelyezett, kézzel mozgatható, rajzokból, képekből álló – feladatot közvetíthetünk a gyermekek felé, emellett videócsevegésen keresztül a világ bármelyik pontjáról bekapcsolhatunk egy vendéget vagy egy másik óvodai csoportot (Knauf, 2016).

Az eszközparkon és a rajtuk futtatott programokon, pedagógiai tartalmakon túl az eredményes és gördülékeny pedagógiai alkalmazás alapfeltétele a szélessávú és megbízható vezeték nélküli internet hozzáférés. Mindez nem egyenlő az interneteléréssel, hiszen annak erőssége és minősége lekorlátozza, hogy egyszerre hány eszközön lehet online tevékenységeket végezni vagy a különböző felméréseket fennakadások nélkül lebonyolítani. A korlátozott internet hozzáférésekből fakadó technológiai problémák ugyanis gátolják a pedagógusok fej-

1. British Educational Training and Technology Show, a legnagyobb, 800-900 kiállítóval és 30-35 ezer résztvevővel évente megrendezésre kerülő európai oktatástechnológiai kiállítás. Retrieved from <https://www.bettshow.com/>
2. Future of Education Technology Conference, több tízezer pedagógus, intézményvezető, szakember részvételével zajló, 40 éves múltra visszatekintő amerikai oktatástechnológiai kiállítás és konferencia. Retrieved from <https://www.fetc.org/>

lesztő tevékenységeit (Beschorner & Woodward, 2019). E tekintetben az 5. generációs mobilinternet napjainkban zajló elterjedése, valamint az energiahatékonyság és sávzélesség tekintetében évről évre fejlődő WiFi eszközök az óvodai IKT-használatra is minden bizonnyal pozitív hatással lesznek.

A kialakulóban lévő technológiák – amelyek a jövőben átalakítják a tanulási tereket és tevékenységeket – várhatóan a 2020-as években az óvodai nevelésben is egyre nagyobb szerepet kapnak (Leahy, Holland & Ward, 2019). Ezek közé tartozik például a virtuális, illetve kiterjesztett valóság és a robotika. Egyre több a kifejezetten óvodai alkalmazásra fejlesztett interaktív eszköz: elérhetőek már interaktív, mozgást és érintést érzékelő szőnyegek, kiterjesztett valósággal összekapcsolt szemléltető alkalmazások, a szociális, nyelvi, kommunikációs készségeket fejlesztő robotok a kisgyermekkorai fejlesztésben is helyet kaphatnak (Neumann, 2020).

Miközben a hazai iskolák döntő többsége egy ideje már rendelkezik a tétellel nem rendelkező elektronikus tesztelésre alkalmas számítógépes eszközparkkal (Molnár & Pásztor-Kovács, 2015), a hazai óvodákban árnyaltabb a kép. Fáyné és munkatársai (2016) tanulmányukban az elérhető köznevelési statisztikákon keresztül részletesen ismertették a hazai óvodák IKT-eszközökre vonatkozó tárgyi és személyi feltételeit, ami szerint az óvodapedagógusok töredéke használja a technológiát pedagógiai célból, az szinte kizárólag adminisztrációs céllal jelenik meg. Az elmúlt öt évben fejlődés figyelhető meg az óvodák digitalizációjában: 2015 és 2019 között a számítógéppel rendelkező óvodák száma 7%-kal, az internettel rendelkező intézmények száma 11%-kal emelkedett, és közel 25%-kal nőtt az internetkapcsolattal rendelkező óvodai számítógépek száma. Jelentős, 64%-os bővülés történt az internetet oktatási célra használó óvodapedagógusok számában is. A rendelkezésre álló adatok szerint viszont nem történt számottevő változás a számítógépet használó óvodások tekintetében, az elmúlt években egyformán az összes óvodás gyermek 4-5%-a tartozik ide (EMMI, 2020). Az elmúlt években több olyan kezdeményezés, fejlesztési projekt is volt, amely az óvodák és az óvodai csoportszobák digitális eszközökkel való felszerelését célozta meg, így várhatóan folytatódik ez a tendencia.

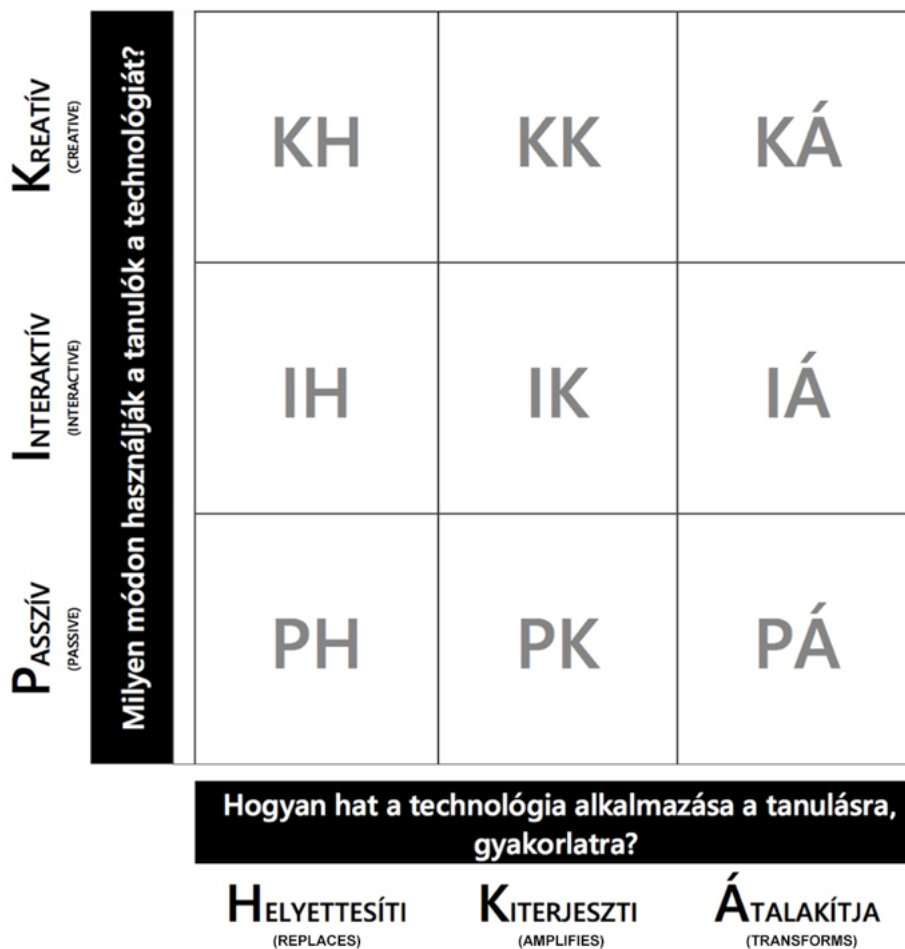
Miközben egyre nagyobb teret hódít a digitális technológia az óvodai nevelés területén is, fontos, hogy ne pusztán a technológiai eszközök kerüljenek a középpontba, mivel azok használata önmagában nem fogja növelni a pedagógiai munka hatékonyságát (Escueta, Quan, Nickow & Oreopoulos, 2017). Az óvodapedagógusokon múlik, hogy a digitális eszközöket a saját pedagógiai céljaikhoz igazítsák, mindig célirányosan a foglalkozás, fejlesztés tevékenységeihez leginkább illeszkedő eszközt és alkalmazást tudják kiválasztani. A következő fejezetben a tudatos és hatékony digitális eszközhasználat első lépését, az IKT-alapú tervezés óvodai vonatkozását mutatjuk be.

## *IKT-alapú pedagógiai tervezés az óvodában*

A kutatások jelentős hányada hívja fel a figyelmet a tudatos tervezés és az eszközhasználat pedagógiai célokhoz rendelésének jelentőségére (Hooker, 2017; Danniels, Pyle & Deluca, 2020), ami a technológia óvodai integrációjának meghatározó eleme és a pedagógiai hatékonyság kulcsa. A technológiával támogatott óvodai fejlesztések tervezéséhez két nemzetközileg elterjedt keretrendszer érdemes tanulmányozni, a SAMR (Puedentura, 2006) és a PICRAT (Kimmons, 2016) modelleket. A modellek segítik a pedagógusokat a digitális eszközökkel végzett tevékenységek és a technológiai integráció átgondolásában, valamint utóbbi magasabb szintre emelésében.

Puedentura (2006) 4-szintű SAMR-modelljében az első két szint a pedagógiai tevékenységek, feladatok hatékonyságának digitális eszközökkel történő fokozását, a második két szint pedig azok átalakítását jelenti. A modell legelső szintjén a *Helyettesítés* (Substitution) kapott helyet, amikor a digitális eszköz alkalmazása nem hordoz magában plusz funkciót. Erre példa lehet egy hangos mesekönyv lejátszása, amit az óvodapedagógus is

felolvashatna a gyermekeknek. Az ezt követő *Kiterjesztés* (Augmentation) szintjén a technológia viszont már valamilyen egyéb funkciót is magában hordoz. Ide sorolható, amikor mese közben a gyermekek a tableten kiszínezhetik vagy kiegészíthetik az illusztrációkat. A harmadik szinten már *Módosítás* (Modification) történik, amely a feladatok átdolgozásával is jár. Ezt célozhatják az interaktív és automatikus visszacsatolást nyújtó applikációkkal végzett fejlesztések. A legfelső szinten az *Újrafogalmazás* (Redefinition) helyezkedik el, amely digitális technológia nélkül korábban megvalósíthatatlan feladatok megtervezését jelenti. A legmagasabb szinten jellemzően kreatív, például digitális tartalmak alkotásával, fotómontázsok, videós anyagok létrehozásával megvalósuló foglalkozások lehetnek. A modell alkalmazásával kapcsolatban ugyanakkor az elmúlt években kritikák is megfogalmazódtak. Hamilton és munkatársai (2016) szerint miközben letisztult felépítésével segíti a pedagógusok tájékozódását a digitális pedagógia komplex területén, túlságosan is egyszerű és hierarchikus szerkezete félrevezetheti a pedagógusokat fejlesztőmunkájuk során, valamint a tanulási célok és a tanulók szerepének megjelenését hiányolják belőle. Utóbbi hiányosságra nyújthat megoldást a PICRAT, a pedagógusok tevékenységei mellett a tanulói oldal megjelenítésével, bár a tanulási célokra közvetlenül e modell sem irányul (Bereczki, Miskey & Rausch, 2019).



1. ábra A PICRAT-mátrix felépítése (Kimmons, 2016 alapján)<sup>3</sup>

3. A PICRAT-mátrix magyar fordítását Bereczki Enikő Orsolya és Szabados Tímea készítették.



Kimmons (2016) a RAT-keretrendszerre (Hughes, Thomas & Scharber, 2006) alapozva dolgozta ki a PICRAT-mátrixot (lásd: 1. ábra). A SAMR-hoz hasonló *Helyettesítés* (Replace), *Kiterjesztés* (Amplifies) és *Átalakítás* (Transform) tanári technológia-használatán alapuló szintek mellé felépített egy második dimenziót, mely a tanuló kapcsolatát jellemzi a digitális technológiával. Ez a kapcsolat lehet *Passzív* (Passive), *Interaktív* (Interactive) vagy *Kreatív* (Creative). Ebben a kétdimenziós modellben tudjuk elhelyezni tervezett tevékenységeinket, és tudjuk átgondolni, hogy vajon mit ad hozzá a technológia a fejlesztő foglalkozáshoz. Továbbá, hogy a fejlesztésben részt vevő gyermekek tevékenységei biztosítják-e az interaktivitást vagy kreativitást, amely a kutatások alapján javítja az eredményességet, és segít fenntartani a gyermekek figyelmét, motivációját (lásd Verbruggen, Depaepe & Torbeyns, 2020). A SAMR-modell első szintjénél említett mesehallgatás a helyettesítés mellett a gyermekek szemzőgéből nézve *passzív*. Ugyancsak *passzív*, bár technológiai szempontból fokozásnak tekinthető, ha rajzfilmet vetítünk le a gyermekeknek. Az olyan – például tableteken keresztül végzett – manipulatív feladatok, amelyekben a gyermekek visszacsatolást is kapnak, *interaktív*nak tekinthetők, míg a *kreatív* feladatokhoz az óvodában főként az olyan alkotó tevékenységeket sorolhatjuk, mint a rajzolás vagy az építés. Míg a kreativitás digitális eszközökkel történő iskolai fejlesztésére egyre több kutatás irányul (Bereczki, 2019), az óvodában ez még kevésbé jellemző. Ahogyan azt korábban ismertettük, a technológia óvodai alkalmazása akkor bizonyul hatékonynak, akkor sikerül a gyermekek figyelmét fenntartani, ha a tevékenységek megfelelő szintű interaktivitásra épülnek (Miller, 2018; Verbruggen et al., 2020).

Az egyes foglalkozások és a kereteik között megvalósuló tevékenységek mellett a digitális eszközök a hosszú-távú tervezéssel és a rendszeres használat által válhatnak igazán az óvodai nevelés szerves és hatékony részévé (Verhoeven et al., 2020). A bemutatott keretrendszerek azt segíthetik elő, hogy az óvodapedagógusok a technológiai integráció mélységét és a gyermekek tevékenységeit egyaránt meg tudják tervezni, valamint arról is tudjanak dönteni, mikor érdemes technológiai eszközt alkalmazni, mikor ad hozzá a foglalkozásokhoz valóban többet, mint a hagyományos eszközök és módszerek. Mindez persze eleinte sok időt és energiát igényel. Amint azt a technológia iskolai használatára irányuló kutatások is megmutatták, a technológiai integráció egy ideig a pedagógiai munka hatékonyságának rovására mehet (Escueta et al., 2017), hiszen a pedagógusok eleinte annyiival kevesebb időt tudnak a tanulókra fordítani, amennyivel többet töltenek az új eszközök kezelésének tanulásával, technikai problémák elhárításával. Az átállás negatív hatásait az állam és az intézmények mérsékelhetik digitális pedagógiai módszertani képzésekkel, segédanyagokkal és mentorálással. A digitális technológia óvodai alkalmazásának első, a pedagógus részéről kevesebb energiát igénylő területe lehet az értékelés. A pedagógiai tervezés megalapozásához, célzott fejlesztő tevékenységekhez is szükségünk van pontos pedagógiai információkra (Pásztor, 2017), ezek megszerzésében pedig egyre nagyobb segítséget nyújtanak az IKT-eszközök.

## *A technológia alapú diagnosztikus értékelés lehetőségei*

Egyre több kutatás mutat rá a technológiai eszközök értékelésben és visszacsatolásban nyújtott szerepére óvodáskorban is, ami megfelelően előkészítve lehet hatékony (Reeves, Gunter & Lacey, 2017). A technológia alapú értékelés tág fogalom, lényegében az infokommunikációs eszközökkel támogatott pedagógiai célú mérés-értékelést érthetjük alatta. Ebbe az értelmezésbe a hagyományos papíralapú és szemtől szembeni tesztelés során kapott adatok feldolgozása és visszajelentése is beletartozik. Az adatok hatékony kezelése önmagában is nagy segítséget jelenthet a pedagógiai folyamatok tervezésében, azonban jelen tanulmányban a fogalmat első-sorban olyan értelmezésben használjuk, amikor maga az adatfelvétel is digitális eszközökön valósul meg (Molnár, 2010).

Számos empirikus bizonyíték áll rendelkezésre, melyek szerint az óvodai évek meghatározó szerepet töltenek be a gyermekek későbbi iskolai eredményeinek alakulásában (Hódi & Tóth, 2016). A korai beavatkozások tehát kiemelkedő jelentőségűek a gyermekek közötti különbségek mérséklésében, az óvodai években megvalósuló intervenciók magas hozzáadott értéket jelenthetnek, hatásuk hosszabb távon is érvényesül (Nores & Barnett, 2010). A hatékony differenciált fejlesztéshez ugyanakkor elengedhetetlen, hogy minél részletesebb képet kapjunk a gyermekek különböző képességeinek fejlettségi szintjéről, amihez megfelelő diagnosztikai eljárásokra van szükség. Hazai kontextusban az egyik legismertebb ilyen eszköz a DIFER tesztcsomag (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer; Nagy, Fazekasné, Józsa & Vidákovich, 2004), amely hét területről nyújt visszajelzést az óvodapedagógusok számára (beszédhallgatás, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, írásmozgás-koordináció és szocialitás). A DIFER teszt szemtől szembeni adatfelvételt igényel, így alkalmazása, az adatok felvétele és feldolgozása idő- és erőforrásigényes. A technológia alapú mérés-értékelés megoldást kínálhat a problémára, hiszen a mobil eszközök alkalmazásával egyszerre több gyermek is tesztelhető, saját ütemükben haladhatnak a feladatokkal, az adatok kiértékelése és visszajelentése automatizálható. Emellett további előnyöket is megfogalmazhatunk: a digitális feladatokban az instrukciók előre rögzíthetők, így minden gyermek ugyanazokkal a feltételekkel oldhatja meg a feladatokat, ezáltal javítható a mérés objektivitása (a DIFER kapcsán például a beszédhanghallás részteszténél van ennek kiemelt jelentősége). A digitális feladatszerkesztés továbbá lehetőséget ad multimédiás elemek (például képek, videók) alkalmazására, valamint manipulációt igénylő feladatok közvetítésére is (drag and drop – fogd és ejtsd). A tesztek megjelenése és működése így a kisgyermekek igényeihez illeszthető. Mindezen jellemzők kiemelt fontosságúak az óvodás korosztályban megvalósuló mérések érvényességének biztosításához.

A hordozható digitális eszközök elterjedése tehát új lehetőséget nyit a fiatal korosztályok tesztelésében, aminek köszönhetően a technológia alapú értékelés a hazai óvodákban is egyre inkább kezd megjelenni. Többek között kutatások indultak az iskolakészültség, a végrehajtó funkciók, az elsajátítási motiváció mérési lehetőségeinek feltárására (Csapó, Molnár & Nagy, 2014; Barrett, Józsa & Morgan, 2017). Az utóbbi években megkezdődött a DIFER tesztek digitális verzióinak fejlesztése is, az eddig rendelkezésre álló kutatások eredményei azonban arra utalnak, hogy a DIFER több résztesztjét nem, illetve a nyílt végű feladatok jellemzői miatt csak korlátozott formában lehet digitális környezetbe átvitetni (Csapó, Molnár & Nagy, 2014, 2015). A digitalizált tesztek megbízhatósága megfelelőnek bizonyult, több esetben magasabb is, mint a papír alapú változatoké, ami arra utal, hogy az online tesztverziók is megbízhatóan alkalmazhatóak, azonban további kutatások szükségesek a szemtől szembeni és az online verziók alkalmazása során kapott eredmények összehasonlíthatóságával kapcsolatban (Csapó, Molnár & Nagy, 2015; Kiss, Mokri & Csapó, 2019a).

A technológia alapú mérésben rejlő lehetőségek minél jobb kihasználása érdekében, a területen folyó kutatások eredményeit felhasználva az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport munkatársai egy olyan mérőeszközcsomagot fejlesztenek, ami nagyban segítheti az óvodapedagógusok munkáját az óvodából az iskolába való átmenet eredményes támogatásában (Molnár & Pásztor, 2015; Pásztor, 2016; 2017; Rausch, 2016, 2018; Török, Hódi & Kiss, 2016; Kiss, Mokri & Csapó, 2019b). A mérőcsomag négy terület vizsgálatára alkalmas. Egyrészt tartalmaz egy tablet- és egérhasználati feladatsort, amelynek célja, hogy begyakoroltassa a gyermekekkel azokat a válaszadási formákat (például kattintás, elemek megérintése, drag and drop), amelyek további területek feladataiban is megjelennek, ezáltal csökkentve az eszközhasználati jártasság torzító hatásait és biztosítva a többi teszten kapott eredmény érvényességét. A gyermekek ebben a feladatsorban minden feladat után azonnali visszajelzést kapnak, helytelen megoldás esetén újra próbálkozhatnak, így a feladatsor végére a gyermekek megfelelő eszközhasználati jártasságra tehetnek szert, melyet

az eddigi kutatási eredmények is alátámasztanak. A feladatszintű visszacsatolás mint közvetítési megoldás már azt is előrevetíti, hogy miként lehet a digitális megoldásokat a formatív, segítő értékelés, illetve a fejlesztés területén hasznosítani. A mérőcsomag három fő mérési területe a következő: fonológiai tudatosság, mely központi szerepet tölt be az olvasás előkészítéseiben (Kiss, Mokri & Csapó, 2019b), korai numerikus készségek, melyek a matematika tanulásának előfeltételeiben meghatározóak (Rausch, 2018), valamint az induktív gondolkodás (figurális sorok, analógiák és osztályozás feladatok), amelyet az általános értelmi képesség, a tanulási potenciál egyik kiemelkedő indikátoraként tart számon a szakirodalom (Pásztor, 2016). A motiváció felkeltése és fenntartása érdekében a feladatok egyszerű kerettörténetekbe illeszkednek, például a gyermekeknek Süni-nek kell segíteniük minél több lufit összegyűjteni, hogy azokat zsákjaira és kosarára kötve hazaszállíthassa az erdőben összegyűjtött almáit. A tesztbattéria az eDia rendszerben került kifejlesztésre, valamint a tesztek közvetítése is a platformon keresztül történik (Csapó & Molnár, 2019; Molnár & Csapó, 2019a, 2019b). A feladatsorok végén a képernyő bal sarkában megjelenik a gyermekek összesített, százalékos eredménye, így a pedagógusok azt azonnal leolvashatják. Az eDia rendszer belső felületére belépve részletes, részterületekre bontott, viszonyítási adatokat is tartalmazó értékelés is letölthető. Az eredmények értelmezését minden területen leírások, útmutatók segítik, melyek szintén letölthetőek a rendszerből. Az online tesztbattéria tehát nagyban segítheti az óvodapedagógusok diagnosztikus munkáját a fejlődésbeli lemaradások azonosításában. Az adatfelvétel kiscsoportos foglalkozások keretében is megvalósítható, az adatok automatizált kiértékelése jelentős időt és erőforrást szabadít fel az óvodapedagógusok számára, nagyobb teret adva ezáltal a gyermekek egyéni igényeit figyelembe vevő fejlesztő tevékenységek tervezésére és megvalósítására.

Ezekhez a fejlesztésekhez hatékonyan alkalmazhatók a mobil eszközök az óvodában, a következő fejezetben ennek lehetőségeit ismertetjük az irányított fejlesztő foglalkozások területén néhány nemzetközi kutatás eredményére alapozva.

### *Az óvodapedagógus által irányított fejlesztő foglalkozások támogatása*

A technológia alapú mérésekben rejlő lehetőségeket – legfőképp annak két legalapvetőbb funkcióját, az automatikus kiértékelést és az azonnali visszacsatolást – kiválóan ki tudjuk aknázni az óvodai nevelés terén is, amikor a tanulási folyamatba ágyazva formatív értékelést alkalmazunk, vagy a technológia segítségével támogatjuk annak megvalósítását különféle fejlesztőjátékokon és alkalmazásokon keresztül (Daniels, Pyle & DeLuca, 2020). Az automatikus visszacsatolásra építve olyan önállóan és kiscsoportban végezhető fejlesztő feladatokat, applikációkat is beépíthetünk az óvodai munkába, amelyeknél kevésbé van szükség az óvodapedagógus aktív közreműködésére. Csoportos tevékenységeknél a gyermekek egymással kommunikálva, együttműködve vagy egymást segítve oldhatnak meg interaktív feladatokat (Miller, 2018), míg egyéni feladatvégzéskor saját tempójukban, fejlettségi szintjüknek megfelelő nehézségű feladatok mentén haladhatnak előre. Mindez pozitív hatással van a motivációra, és segíti a gyermekek feladatvállalását (Taylor & Boyer, 2020), eközben az óvodapedagógus több figyelmet tud fordítani a lemaradásban lévő gyermekek támogatására. Ugyanakkor az önálló és kiscsoportos feladatvégzés feltétele, hogy az óvodapedagógus által kiválasztott applikációk interaktívak legyenek, de mindenekelőtt könnyen kezelhetők a gyermekek számára. A gyermekek feladatvállalása nagyon gyorsan eltűnik, figyelmük gyorsan elterelődik, ha elakadnak, és nem tudják megoldani a feladatokat az alkalmazások bonyolultsága vagy technikai nehézségek miatt (Miller, 2018).

A nagyobb csoportokban az óvodapedagógus irányításával megvalósuló tevékenységekhez már régebb óta alkalmaznak digitális technológiát. Ennek leggyakoribb célja a szemléltetés és multimédiás tartalmak lejátszása. A technológia ilyen frontális alkalmazása nem feltétlenül jelenti, hogy ne lenne lehetőség interaktív feladatvég-

zésre is. A kisgyermeket célzó technológiai fejlesztések jelentős köre irányul erre, például a szemléltetést és a közös feladatvégzést segítő óvodai interaktív táblák vagy kijelzők, valamint a mozgásos játékokhoz használható, projektorral összekapcsolt, érzékelőkkel ellátott interaktív szőnyegek (Linder, 2012). A digitális eszközökkel támogatott vagy azokon keresztül megvalósuló óvodai fejlesztések hatékonyságáról egyre kiterjedtebb nemzetközi szakirodalom áll rendelkezésünkre. Több iskolakészültség szempontjából meghatározó elemi alapkészség fejlesztését célzó programról, gyakorlati alkalmazásról is találunk eredményeket (Verhoeven, Voeten, van Setten & Segers, 2020).

Egyre több alkalmazás, digitális játék érhető el óvodás korú gyermekek számára, amelyeket tableteken, számítógépeken keresztül az óvodai matematikai nevelési foglalkozásokba is beépíthetünk. Ezek segítik a számfogalom kialakulását, a számnevek megtanulását, a manipulatív számolási műveletek, különféle mérések, összehasonlítások gyakorlását és a térszemlélet fejlesztését is. A technológia alapú óvodai fejlesztések fókuszában főként a számok és a műveletek állnak, de a térszemlélet fejlesztése is megjelenik. Az eddigi kutatások eredményei alapján a technológiával támogatott vagy azon keresztül megvalósuló óvodai matematikai nevelésnél az óvodapedagógus által felügyelt vagy irányított foglalkozások és az önálló feladatvégzés hatékonyabbnak bizonyult, mint a kicsoportos vagy páros feladatvégzés (Verbruggen, Depaepe & Torbeyns, 2020). Ezen felül a számolás fejlesztésénél a kreatív, gyermekekhez közel álló tartalmú és játékos fejlesztő feladatok, applikációk bizonyultak eredményesnek, szemben az egyszerű próba-szerencse (trial and error) alapon történő feladatvégzéssel, ahol a gyermekek figyelme és motivációja csak rövidebb ideig tartható fenn (Miller, 2018).

A digitális technológia nyelvi fejlesztési lehetőségeit szemlélteti Szabóné Vékony Andrea (2018) gyűjteménye, melyben óvodás és az általános iskola alsó tagozatán tanuló gyermekek nyelvi fejlesztéséhez használható alkalmazásokat mutat be. Sajnos egyelőre hazai viszonylatban az ilyen a szókincs és a beszédhanghallás fejlesztését célzó mesés és interaktív alkalmazások gyakorlati tapasztalatairól alig vannak információink, azonban számos nemzetközi fejlesztő kísérlet is igazolta a számítógéppel, tabletekkel támogatott óvodai nyelvi fejlesztések hatékonyságát (Verhoeven et al., 2020). Bár a fonológiai tudatosság és a szókincs terén a digitális eszközökkel végzett fejlesztések eredményei az utóbbi években még nem érték el az óvodapedagógusok hagyományos eszközökkel végzett, célirányos fejlesztőmunkájának hatékonyságát, az óvodai nevelési tervbe integrált, előre gondosan megtervezett technológia alkalmazása sokkal eredményesebbnek bizonyult. Az óvodai nyelvi fejlesztés digitális lehetőségeit vizsgáló kutatások köre egyre bővül, jelenleg ezek fókuszában a kiterjesztett valósággal (AR) egybekötött szókincsfejlesztés (Chen & Chan, 2019) és az elektronikus mesekönyvek óvodai alkalmazása áll (Dore et al., 2019).

További ígéretes fejlesztési terület a gondolkodás fejlesztése, amely gyakran együtt jelenik meg a matematikai nevelés során alkalmazott digitális megoldásokkal (például osztályozási, soralkotási feladatok formájában), de példákat találhatunk a természettudomány területéről is (van der Graaf, Segers & Verhoeven, 2016), illetve olyan specifikus képességek fejlesztésére, mint a komputációs gondolkodás (Lin et al., 2020). Számos alkalmazás érhető el a gyermekek központi végrehajtó funkcióinak fejlesztésére is, ezek hatékonysága számos tényezőtől függhet (például a fejlesztő foglalkozás beágyazottsága más tevékenységekbe). Az eddigi eredmények arra utalnak, hogy a specifikus végrehajtó funkciókat mérő feladatokon nyújtott teljesítmény fejleszthető (közeli transzfer), de továbbra is vitatott kérdés, hogy a pozitív hatások mennyire általánosíthatóak az általános értelmi képességek, illetve más területek fejlődésére (távoli transzfer: Kassai, Futo, Demetrovics & Takacs, 2019).

A technológia jól alkalmazható további készségek fejlesztése terén is. Ez lehet a szociális készségek fejlesztése a csoporton belül, a már említett csoportos vagy páros feladatvégzés közben, miközben a gyermekek együttműködnek, egymástól tanulnak, egymást segítik, de a technológia által leküzdhetők a távolságok is, vi-

deokonferencián keresztül más kultúrák megismerése is segíthető (Knauf, 2016). A mobil eszközök hasznosak lehetnek a zenei készségek felmérése (Asztalos, 2016) és fejlesztése esetében. Amellett, hogy a zenei nevelésben használható applikációk a gyermekek motivációjára és érdeklődésére pozitív hatással vannak, az ilyen programok önálló gyakorláson keresztül eredményesen fejlesztik a zenei percepció készségeket is (Paule-Ruiz, Álvarez-García, Pérez-Pérez, Álvarez-Sierra & Trespalacios-Menéndez, 2017), valamint kedvező hatással vannak a beszédészlelés fejlődésére is (Janurik, Antal-Lundström & Józsa, 2018). Továbbá, az óvodai matematikai nevelést segítő alkalmazásoknál említettük a térszemlélet fejlesztésére szolgáló digitális megoldásokat, ezekhez hasonló módon a tabletek érintőképernyőin keresztül az írás-mozgás koordináció és a finommotorika is fejleszhető. A gyermekek egyéni fejlettségi szintjéhez igazodva lehet az ujjukkal vagy az érintőceruzával különböző kézmozdulatokat, mintázatok követését, alakzatok lemásolását gyakorolni automatikus visszacsatolást nyújtó játékos feladatokon keresztül, melyek közül az érintőceruzával végzett gyakorlatok különösen hatékonyak bizonyultak (Bonneton-Botté et al., 2020).

## Összefoglalás

A mobil eszközök általános elterjedésével és a célzottan kisgyermekeknek fejlesztett oktatástechnológiai eszközök fejlődésével az óvodapedagógusok eszköztára is folyamatosan bővül. Nemzetközi példák már rávilágítanak arra, hogy a jövő elkezdődött, és csak idő kérdése, amíg a tabletek, az interaktív táblák, a robotok és más digitális eszközök széles körben megjelennek a hazai óvodákban is. Az ezen a területen zajló informatikai és pedagógiai fejlesztéseknek köszönhetően ezek az eszközök és alkalmazások egyre jobban képesek felvenni a versenyt a hagyományos eszközökkel. Tanulmányunkban bemutattunk a digitális technológia óvodai fejlesztéseit, és felvázoltuk a felhasználási lehetőségeiket az értékelés és a fejlesztés területén.

Összességében megállapítható, hogy a digitális technológia pedagógiai célú óvodai alkalmazásához tudatos és hosszútávú tervezésre van szükség, amihez segítséget nyújtanak a bemutatott, technológiai integrációt támogató modellek. Hazánkban várhatóan a technológia alapú diagnosztikus értékelés lesz az első általánosan elterjedő alkalmazási terület, amely jelentős hatással lesz az óvodapedagógusok munkájára. Ezen a területen zajlott széleskörű fejlesztőmunka az elmúlt években. Továbbá, amint azt bemutattuk, az elemi alapkészségek közül a számolás, a fonológiai tudatosság, a szókincs, a gondolkodás és az írásmozgás-koordináció területén is egyre több kísérlet igazolja az IKT-eszközökkel végzett vagy azokkal támogatott fejlesztések hatékonyságát. A kutatásokból kirajzolódik, hogy az ilyen fejlesztéseknél az önálló feladatmegoldás és az óvodapedagógus által vezetett nagyobb csoportos tevékenységek a hatékonyak. A technológia nyújtotta előnyök ezekben a programokban hasonló funkciókra vezethetők vissza: a könnyű kezelhetőség, az azonnali visszacsatolás és a segítő instrukciók beépítésére. Ezek a funkciók biztosítják a gyermekek motiválását és figyelmük fenntartását is.

Legyen szó értékelésről vagy fejlesztésről, a hazai és a nemzetközi kutatások is megmutatták, hogy a digitális technológia óvodai alkalmazásának legfontosabb szereplői az óvodapedagógusok. Nekik kell megtervezni az egymásra épülő foglalkozásokat, amelyekbe úgy kell integrálniuk a digitális technológiát, hogy az minél hatékonyabb legyen. Várhatóan ők fogják kezelni és karbantartani csoportjuk digitális eszközeit, amelyekre ők fognak pedagógiai céljaik mentén válogatni az elérhető alkalmazások, fejlesztőprogramok tucatjaiból. Ők fogják felvenni a diagnosztikus teszteket, majd pedig kezelni, értelmezni és felhasználni a mérési eredményeket. Összességében tehát felértékelődik az óvodapedagógusok digitális kompetenciája, mivel az ő felelősségük a gyermekek számára olyan környezetet teremteni, amelyben biztonságban, motiváltan tudnak fejlődni a különböző digitális és hagyományos eszközök és játékok együttes használatával.

## Megjegyzések

Az első szerző a tanulmány megírásakor Nemzet Fiatal Tehetségei Ösztöndíjban (NTP-NFTÖ-19-B-0047) részesült.

## Irodalom

1. Asztalos, K. (2016). *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5-17 éves korban-online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*. PhD disszertáció. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
2. Barrett, K. C., Józsa, K., & Morgan, G. A. (2017). New computer-based mastery motivation and executive function tasks for school readiness and school success in 3 to 8 year-old children. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 86–105.
3. Bereczki, E. O. (2019). A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetben: Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak?. *Iskolakultúra*, 29(4-5), 50–70.
4. Bereczki, E. O., Misley, H., & Rausch, A. (2019). Oktatástechnológia a kutatási eredményekre alapozott tanárképzésben In H. Misley (Ed.), *Digitális Konferencia 2019 – Digitális Tér* (p. 29.) Budapest: ELTE PPK.
5. Beschorner, B. & Woodward, L. (2019). Long-Term Planning for Technology in Literacy Instruction. *The Reading Teacher*, 73(3), 325–337.
6. Bonneton-Botté, N., Fleury, S., Girard, N., Le Magadou, M., Cherbonnier, A., Renault, M., ... & Jamet, E. (2020). Can tablet apps support the learning of handwriting? An investigation of learning outcomes in kindergarten classroom. *Computers & Education*, 103831.
7. Bonneton-Botté, N., Fleury, S., Girard, N., Le Magadou, M., Cherbonnier, A., Renault, M., ... & Jamet, E. (2020). Can tablet apps support the learning of handwriting? An investigation of learning outcomes in kindergarten classroom. *Computers & Education*, 151, 103831.
8. Chen, R. W., & Chan, K. K. (2019). Using augmented reality flashcards to learn vocabulary in early childhood education. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1812–1831.
9. Crompton, H., Burke, D., & Gregory, K. H. (2017). *The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review*. *Computers & Education*, 110, 51–63. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.03.013
10. Csapó, B. & Molnár, G. (2019). Online Diagnostic Assessment in Support of Personalized Teaching and Learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522.
11. Csapó, B., Molnár, Gy., & Nagy, J. (2014). Computer-based assessment of school readiness and early reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 639–650.
12. Csapó, B., Molnár, Gy., & Nagy, J. (2015). A DIFER tesztek online változatával végzett mérések tapasztalatai. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 199-223). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
13. Danniels, E., Pyle, A., & DeLuca, C. (2020). *The role of technology in supporting classroom assessment in play-based kindergarten*. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102966. doi:10.1016/j.tate.2019.102966
14. Dore, R. A., Shirilla, M., Hopkins, E., Collins, M., Scott, M., Schatz, J., ... & Hirsh-Pasek, K. (2019). Education in the app store: using a mobile game to support US preschoolers' vocabulary learning. *Journal of Children and Media*, 13(4), 452–471.
15. EMMI (2020). *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018-2019*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma Retrieved from [https://2015-2019.kormany.hu/download/7/6e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20statisztikai%20%C3%A9vk%C3%B6nyv\\_2018-2019.pdf](https://2015-2019.kormany.hu/download/7/6e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20statisztikai%20%C3%A9vk%C3%B6nyv_2018-2019.pdf)
16. Escueta, M., Quan, V., Nicknow, A., & Oreopoulos, P. (2017). *Education technology: an evidence-based review*. National Bureau of Economic Research, Working Paper 23744. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w23744>

17. Escueta, M., Quan, V., Nickow, A. J., & Oreopoulos, P. (2017). *Education technology: An evidence-based review*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. doi:10.3386/w23744
18. Fáyiné Dombi, A., Hódi, Á., & Kiss, R. (2016). IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116(1), 91–117.
19. Furman, M., De Angelis, S., Dominguez Prost, E., & Taylor, I. (2019). Tablets as an educational tool for enhancing preschool science. *International Journal of Early Years Education*, 27(1), 6–19.
20. Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use. *TechTrends*, 60(5), 433–441. doi: 10.1007/s11528-016-0091-y
21. Hódi, Á. & Tóth, E. (2016). A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdekor mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*, 26(9), 51–72.
22. Hódi, Á., Tóth, E., B. Németh, M. & Fáyiné Dombi, A. (2019). Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány*, 7(2), 22–41.
23. Hooker, T. (2017). Transforming teachers' formative assessment practices through ePortfolios. *Teaching and Teacher Education*, 67, 440–453.
24. Hughes, J., Thomas, R., & Scharber, C. (2006). Assessing technology integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – framework. In *Proceedings of SITE 2006: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1616–1620). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
25. Janurik, M., Antal-Lundström, I., & Józsa, K. (2018). A zenei hallás korai fejlesztésének a szerepe a beszédészlelés fejlődésében: Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 64–79.
26. Kassai, R., Futo, J., Demetrovics, Z., & Takacs, Z. K. (2019). A meta-analysis of the experimental evidence on the near- and far-transfer effects among children's executive function skills. *Psychological Bulletin*, 145(2), 165–188.
27. Kimmons, R. (2016). Effective technology integration. In R. Kimmons (Ed.), *K-12 Technology Integration. Pressbooks*. Retrieved from: <https://k12techintegration.pressbooks.com>
28. Kiss, R., Mokri, D., & Csapó, B. (2019a). Az iskolakészültség kognitív komponenseinek online és szemtől szembeni mérési lehetőségei. In A. Varga, H. Andl, Zs. Molnár-Kovács (Eds.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet: XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia* (p. 444). Pécs: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
29. Kiss, R., Mokri, D., Csapó, B. (2019b). A fonológiai tudatosság online mérése óvodás gyermekek körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(4), 35–54.
30. Knauf, H. (2016). Interlaced social worlds: Exploring the use of social media in the kindergarten. *Early Years*, 36(3), 254–270.
31. Leahy, S. M., Holland, C., & Ward, F. (2019). The digital frontier: Envisioning future technologies impact on the classroom. *Futures*, 113, 102422.
32. Lin, S. Y., Chien, S. Y., Hsiao, C. L., Hsia, C. H., & Chao, K. M. (2020). Enhancing Computational Thinking Capability of Preschool Children by Game-based Smart Toys. *Electronic Commerce Research and Applications*, 44, 101011.
33. Linder, S. M. (2012). Interactive whiteboards in early childhood mathematics: Strategies for effective implementation in pre-K-grade 3. *Young Children*, 67(3), 26.
34. Magen-Nagar, N., & Firstater, E. (2019). The Obstacles to ICT Implementation in the Kindergarten Environment: Kindergarten Teachers' Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 165–179.
35. Miller, T. (2018). Developing numeracy skills using interactive technology in a play-based learning environment. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 39. DOI: 10.1186/s40594-018-0135-2

36. Molnár, G. & Csapó, B. (2019a). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: Az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 16–32.
37. Molnár, G. & Csapó, B. (2019b). Making the Psychological Dimension of Learning Visible: Using Technology-Based Assessment to Monitor Students' Cognitive Development. *Frontiers in Psychology*, 10, 1368.
38. Molnár, Gy. (2010). Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 22–34.
39. Molnár, Gy., & Pásztor-Kovács, A. (2015). A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái. *Iskolakultúra*, 25(4), 49–61.
40. Neumann, M. M. (2020). Social Robots and Young Children's Early Language and Literacy Learning. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 157–170.
41. Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271–282.
42. Pásztor, A. (2016). *Az induktív gondolkodás technológia alapú mérése és fejlesztése*. PhD disszertáció. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
43. Pásztor, A. (2017). Tanulói szintű visszacsatolás és fejlesztés: technológia alapú mérések alkalmazási lehetőségei a mindennapi pedagógia gyakorlatban. In Gy. Hunyady, B. Csapó, G. Pusztai, & J. Szivák (Eds.), *Az oktatás korproblémái* (pp. 202–212). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
44. Paule-Ruiz, M., Álvarez-García, V., Pérez-Pérez, J. R., Álvarez-Sierra, M., & Trespacios-Menéndez, F. (2017). Music learning in preschool with mobile devices. *Behaviour & Information Technology*, 36(1), 95–111.
45. Puentedura, R. (2006). Transformation, technology, and education [Blogpost]. Retrieved from <http://hippasus.com/resources/tte/>
46. Rausch, A. (2016). Korai számolási készségek online mérése első évfolyamos tanulók körében. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban – A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp. 193–208). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
47. Rausch, A. (2018). *Korai numerikus készségek online mérése*. PhD disszertáció. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
48. Reeves, J. L., Gunter, G. A., & Lacey, C. (2017). Mobile Learning in Pre-Kindergarten: Using Student Feedback to Inform Practice. *Educational Technology & Society*, 20(1), 37–44.
49. Taylor, M. E. & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127–133.
50. Török, T., Hódi, Á. & Kiss, R. (2016). A fonológiai tudatosság online mérési lehetőségei az általános iskola első négy évfolyamán. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(1), 83–99.
51. van der Graaf, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2016). Discovering the laws of physics with a serious game in kindergarten. *Computers & Education*, 101, 168–178.
52. Vékony, A. S. (2018). IKT-alkalmazások a nyelvi fejlesztés szolgálatában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(3), 163–172.
53. Verbruggen, S., Depaepe, F., & Torbeyns, J. (2020). Effectiveness of Educational Technology in Early Mathematics Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 27(3), 1–26.
54. Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30(6), 100325.



## *Mobile devices in kindergarten: the possibilities of technology-supported assessment and development*

---

The use of mobile devices can bring many opportunities and also challenges in early childhood education. The aim of the study is to provide a guideline for the effective use of technology in kindergarten. We describe the current tendencies in technology-based instruction in kindergarten, the features and the sufficient use of current devices. The paper discusses the importance of planning in technology-based instruction in kindergarten and presents two well-known models, the SAMR and PICRAT frameworks in order to show the different levels of integration of technology in kindergarten education. Finally, the advancement of technology-based diagnostic assessment and development in kindergarten-school transition will be demonstrated. Due to the intense development of technology, these mobile devices and applications can be as productive as traditional teaching and learning methods. However, the level of effectiveness is still based on the teachers' competences: assigning the appropriate devices and applications to their pedagogical aims and planning their integration and usage are their tasks.

**Keywords:** technology in kindergarten, mobile devices, educational technology, technology-based assessment and planning

# Az ének-zene tantárgy iránti attitűd összefüggése az iskolai zenetanulás iránti motivációval hetedik osztályos tanulók körében

Janurik Márta,\* Kis Noémi,\*\* Szabó Norbert\*\*\* és Józsa Krisztián\*\*\*\*

DOI: 10.21549/NTNY.33.2021.2.2

A tanulmány az ének-zene tantárgyi attitűd és az iskolai zenetanulás iránti motiváció összefüggéseit vizsgálja 244 hetedik osztályos tanuló bevonásával. Elemeztük, hogy milyen szerepet játszik az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában – a motiváció mellett – az iskolai tanuláshoz kapcsolódó általános attitűd, a tanulmányi átlag, az ének-zene osztályzat. Megvizsgáltuk, hogy milyen szerepe van a tanulók vélekedésének az ének-zene órák saját zenei fejlődésükben betöltött szerepéről, illetve annak, hogy hol helyezik el az ének-zene órákat az iskolai tantárgyak fontossági sorrendjében. Kutatásunk megerősítette azokat a korábbi eredményeket, amelyek szerint az ének-zene nem tartozik a kedvelt tantárgyak közé. Tizenkét tantárgy közül a tanulók az ének-zenét tartották a legkevésbé hasznosnak. Eredményeink igazolták, hogy a zenei elsajátítási motívumok és a közös zenei tevékenységek fontos szerepet töltenek be az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában. Az ének-zene oktatás módszertani megújulásában fontos szerepet kell kapjanak azok a módszerek, amelyek élményszerűen átélt közös zenei tevékenységeken alapulnak, segítik a zenei képességek, elsősorban az éneklés fejlődését, és az elsajátítási motívumok működése szempontjából az optimális kihívást jelentő zenetanulást támogatják.

**Kulcsszavak:** ének-zene, tantárgyi attitűd, iskolai zenetanulás iránti motiváció, zenei elsajátítási motiváció, összefüggés-vizsgálat

## *Az ének-zene tantárgyi attitűd*

A tanulás sikerességében alapvető jelentősége van a tanulási motivációnak. Az egyes tantárgyak tanulásához kötődő motívumok – a tantárgyak kedvelése, beállítódások, meggyőződések, attitűdök – a sokoldalúan fejlett, művelt személyiséggé válásban, a pályaválasztásban vagy az egyén életminősége szempontjából tölthetnek be jelentős szerepet. Tanult motívumként tekintünk a tantárgyak tanulásához kapcsolódó attitűdre, amely a szocializáció során épül be motívumrendszerünkbe (Józsa, 2007). Az egyes tantárgyak tanulásához kapcsolódó attitűdök vizsgálatáról tantárgyi attitűdök néven olvashatunk a szakirodalomban. A tantárgyi attitűd fogalmának értelmezésében azt a széles körben elfogadott álláspontot vettük alapul, amely szerint általános beállítódást, valamilyen cselekvésre való készenlétet jelent. A tantárgyi attitűdök életkori változásával kapcsolatos hazai vizsgálatok azt mutatják, hogy a tanulók életkoruk, iskolai tanulmányaik előrehaladtával fokozatosan elfordulnak a tantárgyaktól, kedveltségük folyamatosan csökken. A legkevésbé kedvelt tantárgyak között szerepel a

\* Főiskolai docens, SZTE Bartók Béla Művészeti Kar, e-mail: [gevayne.janurik.marta@zmk.szte.hu](mailto:gevayne.janurik.marta@zmk.szte.hu)

\*\* Az MTA Ének-zenei Szakmódszertani Kutatócsoport tagja, e-mail: [kisnoemimi@gmail.com](mailto:kisnoemimi@gmail.com)

\*\*\* Művészstanár, egyetemi adjunktus, Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar, e-mail: [szabo.norbert@szie.hu](mailto:szabo.norbert@szie.hu)

\*\*\*\* Egyetemi tanár, SZTE, Bölcsészettudományi Kar, e-mail: [jozsa@edpsy.u-szeged.hu](mailto:jozsa@edpsy.u-szeged.hu)

nyelvtan, a matematika, a kémia és a fizika, míg a legkedveltebbek a biológia, az idegen nyelv, a történelem és az irodalom (Csapó, 2000, 2002; Papp & Józsa, 2000; Józsa & Pap-Szigeti, 2006; Pintér, 2021).

Az ének-zene tantárgyi attitűd életkori változásairól longitudinális vizsgálati eredményekkel nem rendelkezünk, ugyanakkor néhány kutatási eredmény azt jelzi, hogy az ének-zene nem tartozik a kedvelt tantárgyak közé. Kedveltsége már első osztályban is inkább csak közepesnek tekinthető (Szabó, Janurik & Józsa, 2019). Pintér (2021) keresztmetszeti vizsgálatában a magasabb évfolyamokon – más iskolai tárgyakhoz hasonlóan – az ének-zene tantárgy kedveltségének csökkenése mutatható ki, az alsó tagozatosok körében azonban Janurik és Józsa (2018) kutatásával összehasonlítva magasabb kedveltségi mutatókat kapott.

Janurik és Józsa (2018) hetedik osztályos tanulókkal folytatott kutatásában a tantárgyak kedveltsége szerint öt szignifikánsan elkülönülő csoport volt kimutatható. Ennek alapján a legpozitívabban a testneveléshez viszonyulnak a tanulók. A második csoportot a biológia és a rajz, a harmadik csoportot pedig az informatika és az idegen nyelv alkotják. Az ének-zene, a történelem, az irodalom, valamint a földrajz kedveltsége a negyedik csoportba tartozott. Az ötödik, a legkevésbé kedvelt tantárgyak csoportjába tartozik a fizika, a matematika, valamint a kémia. Az ének-zene órákon folytatott tevékenységeket tekintve a legpozitívabban azokhoz az ének-órákhoz viszonyulnak a tanulók, ahol valamilyen iskolai ünnepségre készülnek, illetve új dalokat tanulnak. Azonban ezek a tevékenységek sem igazán kedveltek, inkább közömbösek a számukra. A zenehallgatás sem okoz igazán örömet az énekórán, még akkor sem, ha könnyűzenét hallgatnak. A klasszikus zene hallgatásának kedveltsége pedig még ennél is szignifikánsan alacsonyabb. A tanulóknak a kottaolvasáshoz fűződő attitűdje a legalacsonyabb. Csíkos (2012) szintén hetedikes tanulók körében vizsgálta, hogy melyik a kedvenc tantárgyuk, illetve melyik tantárgyat szeretik a legkevésbé. Az ének-zenét csupán a diákok 0,5 százaléka nevezte meg kedvenc tantárgyaként. Ezzel szemben a testnevelés a tanulók 18 százalékának, a rajz pedig 4,2 százalékának a legkedvesebb tantárgya. Az ének-zenét a tanulók 2,7 százaléka tekinti a legkevésbé kedvelt tantárgyának, a testnevelést 2,5 százalékuk kedveli legkevésbé, míg a rajz a tanulók 0,9 százalékának a legkevésbé kedvelt tárgya. A fenti kutatások azt mutatják, hogy még a széles körben elterjedt szóhasználatlálva készségtárgyaknak, vagy Kontra György szóhasználatával élve, az örömtantárgyaknak nevezett tárgyakon belül is az ének-zene a legkevésbé kedvelt tantárgy.

Dohány (2014) középiskolásokkal folytatott kutatásában az ének-zene ugyancsak nem tartozik a legkedveltebb tantárgyak közé. A különböző iskolatípusokban tanuló diákok attitűdje között azonban jelentős különbséget talált. A gimnáziumi tanulók körében mért ének-zene tanulás iránti attitűd átlagérték ötfokozatú skálán 3,77, míg a szakközépiskolai tanulók átlaga ennél jelentősen alacsonyabb, 2,75.

Az ének-zene tantárgy tanulása iránti közömbösség kialakulásához az ének-zene tanulás értékeivel, céljaival összefüggő nézetek, vélekedések is hozzájárulhatnak. L. Nagy Katalin vizsgálata már 2003-ban felhívta a figyelmet arra, hogy az iskolai tantárgyak közül az egyik legelutasítottabb az ének-zene, „hasznosságát” mind a tanulók, mind a szülők az utolsó helyre tették. A pedagógusok véleménye pedig szintén ehhez hasonló, az utolsó előtti helyre helyezték az ének-zene órákon elsajátítható ismereteknek és fejlődési lehetőségek jelentőségét (L. Nagy, 2003). Chrappán (2017) kutatásában a tantárgyak hasznossági rangsorában mind általános-, mind középiskolában szintén az utolsó helyen szerepel az ének-zene. Pintér és Csíkos (2020) közelmúltban folytatták az ének-zenei tagozatos és az általános zenei oktatásban részt vevő tanulók, pedagógusok és szülők zene-tanulással összefüggő nézeteire vonatkozó kutatási eredményei további, részletesebb képet nyújtanak. Vizsgálatukban a megkérdezett tanulók szülei inkább a kognitív, a szociális és a személyes kompetenciák fejlődésére gyakorolt pozitív hatásait nevezték meg a zenetanulás legfőbb céljaként. A tanulók azonban ettől eltérően a zenetanulás céljaként elsősorban azokat a zenei tevékenységeket – éneklés, komolyzene és népzene megisme-

rése, zenetörténeti ismeretek megismerése, kottaolvasás tanulása – nevezték meg, amelyekkel az ének-zene tanulás során találkozhatnak. Ugyanakkor az általános ének-zene oktatásban részt vevő tanulók mindezt a jövőbeni boldogulásuk szempontjából haszontalannak tartják. A zenei tagozatosokkal összehasonlítva szignifikánsan nagyobb arányban fejezték ki nemtetszésüket az ének-zene kötelező tanulása miatt, amit a zenei élmények és a zenei műveltség gyakorlati hasznával, illetve ennek „haszontalanságával” magyaráztak. A zenetanulás iránti attitűdöt a család szociális státusza, a család zenei szokásai, kultúrához való viszonyulása szintén befolyásolja. A magasabb szociális státuszú, magasabb iskolai végzettségű családokra a magasabb kulturális fogyasztási mintázatok a jellemzőek, amelyek a szülői hatáson keresztül gyermekeik zenei fogyasztási, zenefelhasználási szokásaiban szintén megnyilvánulnak (Bíró, Hörich, Szalai & Váradi, 2020).

Az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában a belső motiváció, például a zenei tevékenységekben lelt öröm is szerepet játszhat. Csíkszentmihályi (1997) szerint a zenélés, az éneklés, a hangszereken való játék, vagy akár önmagában az értő, odafigyelő zenehallgatás is könnyen válhatnak önjutalmazóvá. Tipikus áramlat-tevékenységek lehetnek, amelyek az öröm, sőt a flow-élmény természetes lehetőségeit nyújthatják, egyúttal a zenei tevékenységek legtermészetesebb belső ösztönzőjét jelenhetik. Az általános és középiskolai tanulókkal folytatott korábbi kutatások alapján azonban a közoktatásban, különösen a fiúk esetében, kevésbé valósul meg az észlelt kihívások, cselekvési lehetőségek és a figyelem irányításának olyan mértékű összhangja, amely ezt a lehetőséget kihasználhatná (Janurik, 2007; Janurik & Pethő, 2009).

### *Zenetanulás iránti elsajátítási motiváció*

Az elsajátítási motiváció a tanulási motívumrendszer veleszületett alapja, egyúttal a későbbi tanulási motívumok alakulásának is jelentős meghatározója (Morgan, Józsa & Liao, 2017, 2020). Olyan önjutalmazó pszichológiai ösztönző, amely arra készíti az egyént, hogy kitartóan próbálkozzon olyan képességek elsajátítására, olyan feladatok, problémák megoldása során, amelyek legalább közepes mértékű kihívást jelentenek számára. Az elsajátítási motiváció a feladatmegoldás, képességelsajátítás során megjelenő kihívás mellett megnyilvánul a tevékenység közben megjelenő érzelmi reakciókban, például az elsajátítási örömben is. Mindaddig működik, amíg a kihívás fennáll, amíg az elsajátítás, feladatmegoldás meg nem történik, vagy fel nem adjuk a próbálkozást (Morgan et al., 2017; Barrett & Morgan, 2018).

Az elsajátítási motiváció a személyiségfejlődés kulcsfontosságú tényezője, az eredményes tanulás alapja. Alapvetően meghatározza a kognitív-, a nyelvi-, a szociális- és a pszichomotoros fejlődést (Busch-Rossnagel & Morgan 2013; Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerkes & Marcovitch, 2013). Több kutatás alátámasztja, hogy az elsajátítási motiváció jó előrejelzője a kognitív képességek fejlődésének, az iskolai eredményességben pedig legalább akkora szerepe van, mint az intelligenciának (Józsa & Barrett, 2018; Józsa et al., 2020).

Barrett és Morgan (2018) elsajátítási motiváció meghatározásából kiindulva Józsa (2014) az elsajátítási motiváció összetevőiként határozta meg a tantárgyi elsajátítási motívumokat, kidolgozta a *Tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőívet* (Subject Specific Mastery Motivation Questionnaire, SSMMQ). A kérdőív ötfokú Likert-skálán méri az olvasás, a matematika, a természettudomány, az angol nyelv, a német nyelv, az ének-zene és a művészet területére vonatkozó elsajátítási motivációt. Józsa, Kis és Huang (2017) vizsgálata során az SSMMQ segítségével 1359 fős magyar és 623 fős taiwani mintán 4., 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók körében elemezte az olvasás, matematika, természettudomány, angol nyelv, ének-zene és a művészet területére vonatkozó elsajátítási motívumokat, illetve az elsajátítási örömet. A tantárgyi elsajátítási motívumokat összevontan kezelő mutatót iskolai elsajátítási motivációnak nevezte. A feltáró faktoranalízis mind a magyar, mind a taiwani mintán megerősítette a tantárgyi elsajátítási motívumok elkülöníthetőségét. A nemzetközi összehasonlító vizsgálat

alapján a hat tantárgy közül az ének-zene esetében volt a legalacsonyabb a magyar tanulók motiváltsága. Negyedik és nyolcadik osztály között az elsajátítási motiváció csökkenése az ének-zene tanulása kapcsán volt a legnagyobb mértékű. A magyar tanulóknál negyedik és nyolcadik évfolyam között a csökkenés 27%p, míg a tajvani diákok esetében ennél jelentősen kisebb mértékű a visszaesés, mindössze 6%p. A tajvani diákoknak hatodik és nyolcadik osztályban is erősebb az ének-zene tanulása iránti elsajátítási motivációja a magyarokénál.

## *Amotiváció*

Az amotivációt, azaz a motiválatlanságot mint az iskolai zenetanulási motivációval összefüggő motivációs jellemzőt Ryan és Deci (2017) öndeterminációs elmélete (self-determination theory, SDT) alapján értelmeztük. Az SDT megkülönbözteti a belülről fakadó, autonóm motívumokat, a kívülről fakadó, kontrollált motívumokat és az amotivációt. Az SDT a motivációt az autonómia mértéke alapján egy kontinuumon értelmezi. A kontinuum egyik végén a kontroll jellemző és amotivációról beszélhetünk, a másik végén az intrinzik motiváció található, ahol a szabad választás a jellemző (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Barkoukis és munkatársai (2008) kiemelik, hogy az amotivált egyént nem jellemzi a konkrét célok kitűzése és az azok elérésére való szisztematikus törekvés, tevékenysége során nem figyelhető meg a folytatására irányuló szándék. Az amotivált egyént tanult tehetetlenség jellemzi, ami abból adódik, hogy azt érzi, hogy inkompetens, és elveszítette a kontrollt. Ardenska, Ardenska és Tomik (2019) a cselekvési hajlandóság hiányaként értelmezve az amotivációt kiemeli, hogy az amotivált személy nem találja értékesnek az adott tevékenységet, illetve nem lát kapcsolatot az adott tevékenység és annak eredménye között.

Comeau és munkatársai (2019) zenét tanulók esetében kimutatták, hogy az amotiváció és az intrinzik motiváció összefüggése negatív, az amotiváció és a külső szabályozás (external regulation) viszont pozitív kapcsolatban van. Kimutatták továbbá, hogy a szorongalom és a hosszútávú elköteleződés a zeneórák és a hangszerjáték iránt negatív kapcsolatban van az amotivációval. Az amotivált zenét tanulók kevésbé vonódnak be, kevésbé mélyednek el a zenei tevékenységekben, csak annyit tesznek meg, amennyit feltétlenül szükséges.

## *A közös zenei tevékenységek motiváló ereje*

A közösséghez tartozás élménye és a közösen átélt zenei élmény alapvető szerepet játszhat a zenei tevékenységek élvezetességében, élményszerű átélésében, ami egészen a korai emberi közösségek működéséig vezethető vissza (Cross, 2008; Kirschner & Tomasello, 2010). A zenének már a korai társadalmakban is fontos szerepe volt a közösség, a társadalom formálásában a kapcsolatokra és a csoportidentitásra gyakorolt hatásával (Cross, 2014). A kommunikáció olyan formájának tekinthető, amely részben az érzelmek kommunikációján keresztül működik, így a zene iránti motiváltságban szerepet kap, hogy érzelmileg kapcsolódunk másokhoz, mások érzelmi állapotait megértjük, és érzelmileg kötődünk egymáshoz (Bharucha, Curtis & Paroo, 2006; Livingstone & Thompson, 2009; Koelsch, 2013).

A valahová, valakihez tartozás szükségletére úgy tekinthetünk, mint az emberi fejlődés alapvető szükségletére (Amit & Nigél, 2002). A szociális kapcsolatok szerepét, több más tényező mellett, a zenetanulásban, zenei tevékenységekben való évekig tartó elköteleződésben több kutatás is kimutatta (Conway, & Brost, 2001; Hallam, Creech, Varvarigou & McQueen, 2012; Woody, 2020). Schäfer, Sedlmeier, Städtler és Huron (2013) a zenehallgatás három egymástól elkülönülő alapvető funkciójára hívja fel a figyelmet: szabályozza a hangulatot, az éntudatosságot és egyfajta kifejezője a szociális összetartozásnak.

## Önértékelés

---

Az önértékelésnek többféle meghatározása létezik. Tanulmányunkban önértékelésen azt a módot értettük, ahogyan az egyén saját testi jellemzőit, képességeit és személyiségvonásait értékeli. Több kutatás is vizsgálta a zenetanulás hatását az önértékelés fejlődésére. Costa-Giomi (2004) kilencéves hátrányos helyzetű gyermekekkel folytatott longitudinális kutatásában a kísérletben részt vevők heti rendszerességgel egyéni zongora oktatásban részesültek térítésmentesen, valamint zongorát is kaptak az otthoni gyakorláshoz. A kontrollcsoporttal összehasonlítva azon tanulók esetében, akik három éven keresztül kitartottak a tanulásban, az önértékelés szignifikánsan nagyobb mértékű fejlődése volt kimutatható. Ez a hatás azonban a tanulást időközben abbahagyók körében már nem érvényesült. Az iskolai ének-zene órákon való részvétel szintén számtalan lehetőséget nyújt az önértékelés fejlődéséhez. Culp (2016) összefoglalásában az éneklés, a hangszerjáték, a különböző zenei stílusokkal való megismerkedés, az ezekben való tapasztalatszerzés, a mozgás és az órákon alkalmazott kreatív módszerek hozzájárulnak az önértékelés fejlődéséhez. Miután az önértékelés összekötődik a tanulók képességeivel, a zenei tudás gyarapodása segít abban, hogy magabiztosabbak legyenek, kompetensnek érzék magukat. VanderArk, Nolin és Newman (1980) 5642 3–6. osztályos általános iskolás tanulóval folytatott kutatása alapján a zenei tevékenységek iránti attitűd variációját az önértékelés szignifikánsan magyarázza akkor is, ha figyelembe vesszük a szociális státuszt, a nemet és az évfolyamot is.

## A vizsgálat módszertana

### *Célok, kutatási kérdések*

---

A tanítás eredményességének fontos mutatója, egyúttal előfeltétele is a tanulók ének-zene órák iránti attitűdje. Az ének-zene oktatás egyik legfontosabb célja magához a zenéhez és a zenéléshez fűződő pozitív attitűd kialakítása, amelyhez azonban az út az optimális kihívással, cselekvési lehetőségekkel, figyelemirányítással és a tanulás közben átélt örömmel is jellemezhető énekórai zenei tevékenységeken keresztül vezet. Feltételezhetően a pozitív attitűd alakulásában az elsajátítási motívumok is szerepet játszhatnak. Korábbi kutatások alapján a közös zenei tevékenységek, az önértékelés és az amotiváció szintén kapcsolatot mutatnak a zenetanulás iránti elköteleződéssel.

Kutatásunk célja ezért az, hogy az iskolai ének-zene tanulás iránti motivációt (a továbbiakban zenetanulási motiváció) vizsgáló, saját fejlesztésű kérdőívvel megvizsgáljuk, milyen szerepet játszik az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában az ének-zene tantárgyi elsajátítási motiváció (a továbbiakban zenei elsajátítási motiváció), a közös zenei tevékenységek motiváló ereje, az önértékelés és az amotiváció. Elsőként az attitűd és a zenetanulási motiváció jellemzőit és összefüggéseit vizsgáltuk meg. Lépésenkénti regresszióanalízissel pedig azt elemeztük, milyen magyarázóerővel bír az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában a zenetanulási motiváció, illetve ennek az összetevői. Az amotiváció mellett az attitűd összefüggéseit további háttérváltozókkal, az anya iskolai végzettségével, az iskolához, iskolai tanuláshoz kapcsolódó általános attitűddel, a tanulmányi átlaggal, az ének-zene osztályzattal is megvizsgáltuk. Vizsgáltuk továbbá, hogy milyen szerepe van az ének-zene tantárgyi attitűdben annak, hogyan vélekednek a tanulók az ének-zene óráknak a saját zenei fejlődésükben betöltött szerepéről, illetve fontossági sorrendben hol helyezik el az ének-zene órákat az iskolai tantárgyak között. Azt is megvizsgáltuk, milyen magyarázóerővel bír az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában az, hogyan ítélik meg a tanulók saját fejlődési lehetőségeiket, vagyis milyen mértékben érzik az ének-zene tanulásának sikerességét a zenei adottságok által meghatározottnak.

## *Minta*

A hetedik osztályos tanulókkal folytatott vizsgálatot 244 tanuló, 121 fiú és 123 lány bevonásával folytattuk egy dél-magyarországi nagyváros négy iskolájában. A kutatásban összesen 11 osztály tanulói vettek részt. Min-tánk az anya iskolai végzettsége szerint a következőképpen oszlott meg: 18 tanuló édesanyja alapfokú, 101-é közép-fokú és 115-é felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Tíz tanuló az anya iskolázottságára vonatkozó adatot nem adta meg.

## *Mérőeszközök*

### **ÉNEK-ZENE TANTÁRGYI ATTITŰD**

Az ének-zene tantárgyi attitűd vizsgálatára kilenc állítást tartalmazó, ötfokozatú Likert-skálás kérdőívet alkalmaztunk. A kérdőívben megfogalmazott állítások az ének-zene órákon folytatott egyes zenei tevékenységekre vonatkoznak. A vizsgált tevékenységek a következők: órai éneklés, daltanulás, népdaléneklés, klasszikus zene-szerzők műveinek éneklése, könnyűzene éneklése, kottaolvasás, klasszikus zene hallgatása, könnyűzene hallgatása az énekórán, iskolai ünnepségre műsorral készülés az énekóra keretén belül. Az állításainkat tartalmazó egyes tételek hasonlóképpen épülnek fel, például „Szeretem az énekóráknak azt a részét, amikor klasszikus zenét hallgatunk.” A lehetséges válaszok a következők: (1) egyáltalán nem szeretem (2) nem szeretem (3) közöm-bös (4) szeretem (5) nagyon szeretem. A mérőeszköz megbízhatósági mutatója Cronbach- $\alpha=0,96$ .

### **ISKOLAI ZENETANULÁSI MOTIVÁCIÓ**

Kutatásunkban Józsa (2014) Subject Specific Mastery Motivation Questionnaire (SSMMQ) kérdőívének továbbfejlesztett változatát használtuk. A korábbi kérdőív skáláit kiegészítettük, ezáltal az ének-zene órákon folytatott összes zenei tevékenységet tükröző vizsgálat vált lehetővé. Abból kiindulva, hogy kutatások alátámasztják a zenei amotiváció (Comeau, 2019), a közös zenei tevékenységek (Woody, 2020) és a zenei önértékelés (Hodges & Sebald, 2020) zenetanulási motivációval való kapcsolatát, a zenei elsajátítási motívumok mellett erre a három motivációs jellemzőre vonatkozóan is kialakítottunk egy-egy skálát a kérdőívben, amely így már nem csupán a zenei elsajátítási motivációt, hanem tágabban, az iskolai zenetanulás iránti motivációt vizsgálja (Janurik, Kis & Józsa, 2021 – megjelenés alatt).

Az ötfokozatú Likert-skálás kérdőív tételei az iskolai zenetanulás főbb tevékenységein alapulnak, az éneklés, a ritmizálás, a zenehallgatás, a zenei ismeretek és a kottaolvasás elsajátítására vonatkoznak. A kérdőív a zenetanulási motiváció komponenseit ezeken a zenei tevékenységeken keresztül vizsgálja hét skálát különítve el (1. táblázat): az elsajátítási motiváció elsajátítási komponensei közül (1) *ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása* (14 tétel), (2) *énekléselsajátítás* (6 tétel); az elsajátítási motiváció expresszív komponensei közül (3) *elsajátítási öröm* (3 tétel), (4) *feladás, kudarcra adott negatív reakció* (3 tétel); (5) *közös zenei tevékenységek motiváló ereje* (5 tétel); (6) *önértékelés* (4 tétel); (7) *amotiváció* (3 tétel). A zenei elsajátítási motivációt vizsgáló skálák közül a ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása, illetve az éneklés elsajátítása skálákból összevont változót zenei elsajátításnak, az elsajátítási öröm, illetve a feladás, kudarcra adott negatív reakció skálákból összevont változót expresszív komponensnek nevezzük.

Skálák	Tételek száma	Cronbach- $\alpha$
<b>Zenei elsajátítás</b>	<b>14+6</b>	<b>0,96</b>
Ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása	14	0,94
Énekléselsajátítás	6	0,90
<b>Expresszív komponens</b>	<b>3+3</b>	<b>0,81</b>
Elsajátítási öröm	3	0,89
Feladás, kudarcra adott negatív reakció	3	0,89
Közös zenei tevékenységek motiváló ereje	5	0,90
Önértékelés	4	0,85
Amotiváció	3	0,85
<b>Zenetanulási motiváció</b>	<b>38</b>	<b>0,96</b>

1. táblázat: A zenetanulási motiváció kérdőív skálái, tételszámai és megbízhatósági mutatói. Megjegyzés: Az összevont változókat dőlt betűvel jelenítettük meg. A Zenetanulási motiváció mutató az összes állítást tartalmazza.

A kérdőív egyes skáláit a következő példákkal mutatjuk be: (1) *ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása*: „Addig foglalkozom egy kottaolvasással, vagy zenei ismeretekkel kapcsolatos feladattal, amíg tökéletesen tudom.” (2) *énekléselsajátítás*: „Mindent megteszek, hogy szépen tudjak énekelni.” (3) *elsajátítási öröm*: „Örülök, ha sikerült egy dal kottáját elolvasni, vagy a zenével kapcsolatban megérteni valamit.” (4) *feladás, kudarcra adott negatív reakció*: „Ha nem tudok szépen elénekelni egy dalt, akkor el sem kezdem, vagy abbahagyom.” (5) *közös zenei tevékenységek motiváló ereje*: „Szívesen veszek részt közös zenei játékokban.” (6) *önértékelés*: „Magabiztos vagyok az énekórán, bízom saját zenei képességeimben.” (7) *amotiváció*: „Nem érdekelnek a kottaolvasással és a zenével kapcsolatos ismeretek.”

A tanulók a rájuk jellemző válaszokat egytől ötig terjedő skálán adták meg (1= egyáltalán nem jellemző, 5=teljes mértékben jellemző). Annak érdekében, hogy a negatív állítású tételek – a kudarcra adott reakció és a közömbösség tételei – a pozitív állításokkal azonos módon legyenek értelmezhetők, ezeket a tételeket átská- láztuk (1→5; 2→4; 3→3; 4→2; 5→1).

### Háttérváltozók

A háttérváltozók vizsgálatára külön kérdőívet állítottunk össze, amelyet a tanulók töltöttek ki. A kérdőívben a következő területeket vizsgáltuk: A tanulók iskolához, iskolai tanuláshoz való attitűdjére egy kérdés vonatkozott: „Szeretsz iskolába járni?” Lehetséges válaszok: (1) nem szeretek (2) csak nagyon ritkán szeretek (3) többnyire szeretek (4) igen, szeretek. Egy-egy kérdés vonatkozott a nemre, a szülők iskolai végzettségére, a tanulmányi átlagra, valamint az ének-zene tantárgy érdemjegyére.

Két tétel vonatkozott arra, hogyan vélekednek a tanulók az ének-zene óráknak a zenei fejlődésükben betöltött szerepéről: „Az ének-zene órák hasznosak számomra, mert hozzásegítenek ahhoz, hogy fejlődjek a zenei képességeim.” „Az ének-zene órák hasznosak számomra, mert hozzásegítenek ahhoz, hogy többet tudjak meg a zenéről.” A lehetséges válaszok a következők: (1) Hamis (2) Többnyire hamis (3) Többnyire igaz (4) Igaz. A két tétel alapján képzett összevont változó megbízhatósági mutatója Cronbach- $\alpha=0,76$ .

Az egyes tantárgyak – köztük az ének-zene – presztízsét, „hasznosságának” megítélését is megvizsgáltuk: „Mennyire tartod hasznosnak az alábbi iskolai tantárgyakat? Kérjük 1–12 között jelöld meg számokkal az egyes



tantárgyakat a „hasznosságuk” sorrendjében. A leghasznosabbnak tartott tárgyhoz 1-et írj, a legkevésbé hasznosnak ítélt tantárgyhoz pedig a 12-es szám kerüljön.” A változó kiszámításakor az értékeket ellentétes irányban átkódoltuk, a legkisebb értéket a „leghasznosalanabb”, a legnagyobb értéket pedig a „leghasznosabb” tantárgynak feleltettük meg. (1→12; 12→1).

Egy tétel vonatkozott arra, hogyan ítélik meg a tanulók saját fejlődési lehetőségeiket, vagyis milyen mértékben érzik az ének-zene tanulásának sikerességét zenei adottságaik által meghatározottnak: „Nem érdemes az ének-zene órán tanultakba sok energiát fektetnem, úgylis legfeljebb közepesen teljesíthetek”. A lehetséges válaszok a következők: (1) Hamis (2) Többnyire hamis (3) Többnyire igaz (4) Igaz. Annak érdekében, hogy a negatív állításra adott válasz a pozitív állításokkal azonos módon kezelhető legyen, e változó értékeit is átkódoltuk (1→4; 2→3; 3→2; 4→1).

### *Adatfelvétel*

A zenetanulási motiváció és az ének-zene tantárgyi attitűd kérdőívet egy-egy iskolai tanórán töltötték ki a tanulók, ami kérdőívneként 20 percet vett igénybe. A háttérkérdőív adatfelvételére az ének-zene tantárgyi attitűd kérdőív kitöltését követően került sor ugyanezen a tanórán. A mérést az igazgatók és a szülők beleegyezésével folytattuk, akiket tájékoztattunk a kérdőívek tartalmáról és a felmérés céljáról.

## *Eredmények és értelmezés*

### *Az ének-zene tantárgyi attitűd jellemzői*

Az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatójának átlagát, valamint az egyes tételeire kapott átlagértékeket a 2. táblázat mutatja be. Az összevont mutató alapján a hetedik osztályos tanulók közömbösen viszonyulnak az iskolai ének-zene órákhoz, az átlagérték ( $M=2,79$ ,  $SD=1,02$ ) a „közömbös” válaszlehetőségnek feleltethető meg. Az egyes énekórai tevékenységekkel kapcsolatos attitűd mutatói, a kottaolvasás kivételével, szintén inkább a „közömbös” válaszlehetőségnek feleltethetők meg. A kottaolvasás tanulását pedig nem kedvelik a tanulók. Az egyes énekórai tevékenységek közül a legpozitívabban a zenehallgatáshoz viszonyulnak, a könnyűzene és a klasszikus zene hallgatásának átlagértékei között nem kaptunk szignifikáns különbséget. Egyúttal az is látható, hogy még a válaszokban legmagasabbra értékelt zenei tevékenységek sem igazán kedveltek a tanulók körében. A klasszikus zene hallgatása mellett a hétköznapi életben kedvelt és gyakran hallgatott könnyűzene hallgatása sem okoz igazán örömet számukra, ha ez az iskolai ének-zene órák keretei között folyik. Az énekléshez kapcsolódó attitűd átlagértéke mind a klasszikus zene ( $t=-3,16$ ,  $p=0,002$ ), mind a könnyűzene hallgatásával ( $t=-3,44$ ,  $p=0,001$ ) összehasonlítva szignifikánsan alacsonyabb. Az iskolai ünnepekre való énekórai készülés átlagértéke szintén szignifikánsan alatta marad mind a zenehallgatás (klasszikus zene:  $t=-4,79$ ,  $p<0,001$ ; könnyűzene:  $t=-5,16$ ,  $p<0,001$ ), mind az éneklés kedvelésének ( $t=-2,32$ ,  $p=0,021$ ). A kottaolvasás kedvelésének mutatója pedig szignifikánsan alacsonyabb valamennyi énekórai tevékenység kedvelésével összehasonlítva (klasszikus zene:  $t=-13,81$ ,  $p<0,001$ ; könnyűzene:  $t=-14,56$ ,  $p<0,001$ ; ünnepekre való készülés:  $t=-8,61$ ,  $p<0,001$ ; éneklés:  $t=-10,75$ ,  $p<0,001$ ).

Tételek	Átlag	Szórás
Éneklés kedvelése	2,91	1,38
Új dal tanulásának kedvelése	2,86	1,33
Népdaltanulás kedvelése	2,76	1,32
Klasszikus zene éneklés kedvelése	2,64	1,26
Könnyűzene éneklés kedvelése	2,89	1,32
Kottaolvasás kedvelése	1,99	1,11
Klasszikus zene hallgatásának kedvelése	3,18	1,35
Könnyűzene hallgatásának kedvelése	3,21	1,33
Iskolai ünnepségre készülés ének-zene órán	2,72	1,38
<b>Ének-zene tantárgyi attitűd</b>	<b>2,79</b>	<b>1,02</b>

2. táblázat: Az ének-zene tantárgyi attitűd tételei és összevont mutatójának alapstatisztikai mutatói. Megjegyzés: Az egyes tételeket ötfokú (1–5) skálán értékelték a tanulók. Az összevont változót dőlt betűvel jelenítettük meg.

Korábbi, szintén hetedik évfolyamos tanulókkal folytatott kutatásunkban (Janurik & Józsa, 2018) az iskolai ének-zene órák iránti attitűdöt egy változó alapján, az ének-zene tanulásának kedvelésére vonatkozó egyetlen állítás alapján vizsgáltuk az egyes iskolai tantárgyakra vonatkozó kedveltséggel összevetve. Az egyes énekórai tevékenységek vizsgálatára ebben a korábbi kutatásban is sor került, azonban ezek alapján nem képeztünk összevont mutatót. Az ének-zene órák kedveltsége szerint kapott átlagérték ( $M=3,64$ ) magasabb a jelen vizsgálatunkban kimutatott átlagos kedveltségi mutatónál ( $M=2,79$ ). A kottaolvasás elutasíthatósága mindkét kutatásban hasonló mértékű. Az éneklés és a zenehallgatás mutatói pedig – mindkét vizsgálatban – arra utalnak, hogy a tanulók inkább közömbösen viszonyulnak ezekhez az énekórai tevékenységekhez. A két kutatás eredményei közötti eltérést részben jelen vizsgálatunk összetettebb vizsgálati módszerének tulajdonítjuk. További magyarázattal szolgálhat, hogy jelen kutatásunkat egy egyetemi nagyváros általános iskoláiban folytattuk, míg korábbi vizsgálatunk mintáját ugyanezen egyetemi nagyváros egy iskolája, és kisvárosi, illetve falusi iskolák tanulói alkották. Feltételezhető, hogy a tanulók ének-zene órák iránti attitűdjének eltérései esetleg a minták településtípusok szerinti különbségeiből is adódhatnak. Korábbi vizsgálatunkban a különböző településtípusba tartozó egyes osztályok átlagai között szignifikáns eltérést kaptunk. A legnegatívabb attitűdöt mutató osztály, a nagyvárosi osztály átlaga ( $M=2,88$ ;  $SD=1,49$ ) szignifikánsan alacsonyabb volt a legpozitívabb osztály, egy falusi iskolai osztály átlagánál ( $M=4,53$ ;  $SD=0,64$ ). Jelen kutatásunkban az egyes (nagyvárosi) osztályok ének-zene órákhoz kapcsolódó attitűdje nem különbözött szignifikánsan. A 11 osztály közül mindössze egyetlen osztály átlagértéke tér el szignifikánsan ( $M=2,19$ ,  $SD=1,02$ ) egyetlen másik osztály esetében ( $M=3,27$ ,  $SD=0,79$ ) kapott átlagértéktől ( $F=2,15$ ,  $p=0,021$ ). A korábbi kutatásban a nagyvárosi osztály ének-zene órák iránti attitűdjének átlagértéke  $M=2,88$ , ami csaknem megegyezik a jelen vizsgálatunkban, szintén nagyvárosi osztályokban kapott  $M=2,79$  átlaggal. Vizsgálataink mintája kicsi ahhoz, hogy az eltérések okát maguknak a településtípusoknak tulajdonítsuk. Azt azonban biztosan állíthatjuk, hogy ezekben az osztályokban különböző ének-zene tanárok voltak, akiknek szerepe lehet abban, hogy jelentősen különbözik az egyes osztályokban az ének-zene kedveltsége.

A két vizsgálat mintái a szülői háttér szerint szintén eltérőek: korábbi vizsgálatunkban jelentősen nagyobb arányban szerepeltek alacsony szociális státuszú tanulók. Azonban az anya iskolai végzettsége szerint sem ko-

rábbi, sem jelen vizsgálatunk alapján nincs szignifikáns különbség a tanulók ének-zene órákhoz való viszonyulásában.

A nemek szerinti vizsgálat eredményeit a 3. táblázat mutatja. A fiúk és a lányok az énekórai klasszikus zene hallgatásával és a könnyűzene hallgatásával összefüggő attitűdjében nincs szignifikáns különbség. Az éneklés, a daltanulás, a népdaltanulás, a klasszikus zene éneklés, a könnyűzene éneklése, a műsorral való készülés és a kottaolvasás iránti attitűd terén azonban a nemek szerint szignifikáns különbséget kaptunk, a lányok pozitívabban viszonyulnak ezekhez az énekórai tevékenységekhez, mint a fiúk. Az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatója szintén a lányok pozitívabb attitűdjére utal.

Tételek	Fiúk		Lányok		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD		
Éneklés kedvelése	2,56	1,41	3,25	1,31	-4,03	<0,001
Új dal tanulásának kedvelése	2,53	1,28	3,17	1,31	-3,83	<0,001
Népdaltanulás kedvelése	2,50	1,31	3,02	1,27	-3,15	0,002
Klasszikus zene éneklésének kedvelése	2,39	1,23	2,88	1,25	-3,09	0,002
Könnyűzene éneklésének kedvelése	2,67	1,33	3,10	1,28	-2,56	0,011
Kottaolvasás kedvelése	1,82	1,08	2,16	1,12	-2,45	0,015
Klasszikus zene hallgatásának kedvelése	3,02	1,41	3,33	1,29	-1,79	0,075
Könnyűzene hallgatásának kedvelése	3,06	1,39	3,35	1,25	-1,71	0,088
Iskolai ünnepségre való készülés ének-zene órán	2,29	1,23	3,15	1,34	-5,09	<0,001
<i>Ének-zene tantárgyi attitűd</i>	2,54	1,01	3,05	0,98	-3,98	<0,001

3. táblázat: Az ének-zene tantárgyi attitűd tételei és összevont mutatójának átlag-, szórás értékei és az eltérések szignifikanciája a nemek szerint. Megjegyzés: Az összevont változót dőlt betűvel jelenítettük meg.

### A zenetanulási motiváció jellemzői

A zenetanulási motiváció átlag- és szórás értékeit a 4. táblázat mutatja. A motiváció skálái közül a ritmizálás, a kottaolvasás, a zenei ismeretek elsajátítása és az énekléselsajátítás átlagértéke nem éri el a közepes mértéket, ami arra utal, hogy a hetedik osztályosok kevésbé motiváltak ezen tevékenységek iránt. Az éneklés elsajátítása iránti motiváltságuk átlagértéke azonban szignifikánsan magasabb a ritmizálás, a kottaolvasás és a zenei ismeretek elsajátításával összehasonlítva ( $t=-4,78$ ,  $p<0,001$ ). A zenei elsajátítási motiváció két expresszív komponense közül a feladás, a kudarcra adott negatív reakciók mértéke az elsajátítási örömmel összehasonlítva szignifikánsan magasabb ( $t=-2,87$ ,  $p=0,004$ ). Ezek a mutatók azt jelzik, hogy az énekórai tevékenységek közepes mértékben jelentenek olyan kihívást a tanulók számára, amely a tanulás során átélt örömhöz vezethet, ugyanakkor az is látható, hogy közepes mértékben vállalják ezeket a kihívásokat, a tanulást viszonylag könnyen fel is adják. A zenei elsajátítással szemben a közös zenei tevékenységek iránt motiváltabbak, szívesebben vesznek részt közös éneklésben, énekes, ritmikai játékokban ( $t=-9,13$ ,  $p<0,001$ ), azonban a közös zenei tevékenységek motiváló ereje is csak közepes mértékűnek tekinthető. Önértékelésük inkább negatívnak, az éneklés, a ritmizálás, a zenei ismeretek elsajátítása iránti amotiváció mértéke pedig közepesnek tekinthető.

A zenetanulási motiváció összevont mutatójának átlagértéke  $M=2,85$ , szórása  $SD=0,84$ , ami arra utal, hogy a tanulók összességében kevésbé motiváltak az ének-zene iskolai tanulása iránt, de jelentős egyéni különbsé-

gek vannak. Az átlagérték az ötfokozatú Likert-skálán nem éri el a hármas, középső értéket sem. Mindezek alapján arra következtethetünk, hogy az ének-zene órákon folytatott zenei tevékenységek és alkalmazott módszerek nem igazán keltik fel a tanulók érdeklődését, többségük számára nem jelentenek optimális kihívást, és kevésbé teremtik meg az elsajátítási motívumok fejlődésének lehetőségét (4. táblázat).

Motívumok	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Zenei elsajátítás	1	4,60	2,37	0,97
Ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása	1	4,86	2,26	0,94
Énekléselsajátítás	1	5	2,47	1,11
Expresszív komponens	1	5	3,41	1,00
Elsajátítási öröm	1	5	3,27	1,30
Feladás, kudarcra adott negatív reakció	1	5	3,55	1,25
Közös zenei tevékenységek	1	5	2,85	1,15
Önértékelés	1	5	2,43	1,10
Amotiváció	1	5	3,12	1,27
Zenetanulási motiváció	1	4,81	2,85	0,84

4. táblázat: A zenetanulási motiváció skáláinak és összevont mutatójának alapstatisztikai mutatói. Megjegyzés: Az összevont változókat dőlt betűvel jelenítettük meg.

A zenetanulási motívumok nemek szerinti vizsgálata (5. táblázat) alapján a lányok szignifikánsan motiváltabbak a ritmizálás, a kottaolvasás, a zenei ismeretek elsajátítása, illetve az énekléselsajátítás iránt, mint a fiúk, valamint a közös zenei tevékenységek szintén motiváltabban hatnak rájuk. Az ének-zene órákon átélt elsajátítási öröm esetükben szintén nagyobb mértékű, emellett a kudarcokra adott negatív reakcióik is erőteljesebbek. A fiúkkal összehasonlítva a lányokra inkább jellemző a számukra nehézséget jelentő tevékenységek feladása. Közömbösségük szintén szignifikánsan nagyobb mértékű. A zenei önértékelés az egyetlen olyan vizsgált komponens, amely a nemek szerint nem különbözik szignifikánsan.

A zenetanulási motiváció összevont mutatójának átlagértékei a nemek szerint szintén szignifikánsan különböznek, a lányok motivációja erősebb, közepes mértékűnek tekinthető, míg a fiúk esetében ez a mutató inkább negatív (fiúk:  $M=2,55$ ;  $SD=0,84$ ; lányok:  $M=3,15$ ;  $SD=0,73$ ,  $t=-5,93$ ,  $p<0,001$ ).

Motívumok	Fiúk		Lányok		t	p
	M	SD	M	SD		
Zenei elsajátítás	2,00	0,86	2,73	0,92	-6,37	<0,001
Ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása	1,97	0,89	2,54	0,91	-4,92	<0,001
Énekléselsajátítás	2,02	0,91	2,92	1,11	-6,92	<0,001
Expresszív komponens	3,01	1,07	3,72	0,84	-5,07	<0,001
Elsajátítási öröm	2,89	1,33	3,63	1,17	-4,60	<0,001
Feladás, kudarcra adott negatív reakció	3,30	1,40	3,80	1,03	-3,20	0,002
Közös zenei tevékenységek	2,55	1,15	3,13	1,08	-4,10	<0,001
Önértékelés	2,37	1,11	2,50	1,09	-0,94	0,347
Amotiváció	2,74	1,33	3,50	1,09	-4,86	<0,001
Zenetanulási motiváció	2,55	0,84	3,15	0,73	-5,93	<0,001

5. táblázat: A zenetanulási motiváció skáláinak és összevont mutatójának átlag-, szórási értékei és az eltérések szignifikanciája a nemek szerint. Megjegyzés: Az összevont változókat dőlt betűvel jelenítettük meg.

### *Az ének-zene tantárgyi attitűd és a zenetanulási motiváció skáláinak összefüggései*

Az ének-zene tantárgyi attitűd, valamint a zenetanulási motiváció skáláinak összefüggéseit a 6. táblázat mutatja. Valamennyi változó esetében szignifikáns korrelációt kaptunk. Az ének-zene tantárgyi attitűd és a zenetanulási motiváció komponensei kimutatható összefüggésben vannak. Az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatója erős kapcsolatot mutat a zenetanulási motiváció összevont mutatójával ( $r=0,70$ ), a motiváció skálák közül pedig a közös zenei tevékenységek motiváló erejével ( $r=0,69$ ) és a zenei elsajátítás összevont változójával ( $r=0,66$ ). Közepes erősségű összefüggést kaptunk a ritmus- és az ének elsajátítás skálákkal ( $r=0,62$ ). A zenei elsajátítási motiváció expresszív komponensének összevont mutatójával ( $r=0,55$ ) és skálái közül az elsajátítási örömmel ( $r=0,56$ ) szintén közepes erősségű az attitűd kapcsolata, a kudarcra adott negatív reakcióval pedig mérsékelt, de szignifikáns összefüggést kaptunk. Az önértékeléssel ( $r=0,51$ ) való összefüggése ugyancsak közepes erősségű, az amotivációval való kapcsolata pedig mérsékelt, de szignifikáns.

Az egyes énekórai tevékenységek iránti attitűd változói közepes erősségű,  $r=0,50$  és  $r=0,62$  közötti összefüggéseket mutatnak a zenetanulási motiváció összevont mutatójával. A zenei elsajátítás és a hozzá kapcsolódó két skála korrelációi közepes erősségűek az egyes énekórai tevékenységek kedvelésével. Az expresszív komponens esetében kapott korrelációs együtthatók szintén közepes erősségűek. A kapcsolódó skálák közül az elsajátítási öröm összefüggései közepesek, a kudarcra adott negatív reakció összefüggései pedig gyengék. A közös zenei tevékenységek korrelációi esetében szintén közepes erősségű összefüggéseket kaptunk. Az amotiváció korrelációja gyenge-közepes az iskolai ünnepségre készülődéssel, a többi zenei tevékenységgel való korrelációs együtthatói pedig gyengék. Az önértékelés közepes összefüggést mutat az énekléshez kapcsolódó változókkal és a kottaolvasás kedvelésével, illetve gyenge-közepes összefüggést a klasszikus zene órai hallgatásával, a könnyűzene hallgatásával és az iskolai ünnepségre készülődés kedvelésével.

Korrelációk	ÉA	ÚDA	NDA	KLÉA	KÖZÉA	KOTA	KLZH	KÖZH	ÜNKA	ÉZTA
Zenei elsajátítás	0,52	0,59	0,52	0,55	0,53	0,50	0,46	0,46	0,51	0,66
Ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása	0,44	0,55	0,47	0,52	0,48	0,55	0,47	0,46	0,45	0,62
Énekléselsajátítás	0,54	0,56	0,50	0,52	0,51	0,40	0,41	0,40	0,50	0,62
Expresszív komponens	0,44	0,46	0,44	0,42	0,45	0,39	0,45	0,45	0,41	0,55
Elsajátítási öröm	0,44	0,48	0,44	0,40	0,51	0,34	0,42	0,47	0,44	0,56
Feladás, kudarcra adott negatív reakció	0,25	0,24	0,25	0,26	0,19	0,28	0,29	0,24	0,20	0,31
Közös zenei tevékenységek	0,60	0,65	0,55	0,55	0,53	0,46	0,50	0,50	0,51	0,69
Önértékelés	0,42	0,47	0,46	0,45	0,41	0,40	0,35	0,32	0,31	0,51
Amotiváció	0,24	0,24	0,26	0,20	0,23	0,26	0,27	0,18	0,35	0,32
Zenetanulási motiváció	0,57	0,62	0,57	0,56	0,56	0,52	0,53	0,50	0,54	0,70

6. táblázat: Az ének-zene órai tevékenységek iránti attitűd és a zenetanulási motiváció közötti összefüggések ( $r$ ).  
 Megjegyzés: ÉA=éneklés attitűd, ÚDA= Új dal tanulásának kedvelése, NDA= Népdaltanulás kedvelése, KLÉA= Klasszikus zene éneklésének kedvelése, KÖZÉA= Könnyűzene éneklésének kedvelése, KOTA= Kottaolvasás kedvelése, KLZH= Klasszikus zene hallgatásának kedvelése, KÖZH= Könnyűzene hallgatásának kedvelése, ÜNKA= Ünnepekre való készülés, ÉZTA= Ének-zene tantárgyi attitűd. Az összevont változókat dőlt betűvel jelenítettük meg. Valamennyi változó esetében  $p < 0,01$  szinten szignifikáns az összefüggés.

### Az ének-zene tantárgyi attitűdöt befolyásoló tényezők

A következőkben lineáris regresszió modellekkel vizsgáltuk a zenetanulási motiváció, illetve skáláinak magyarázó erejét az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatójára és az egyes énekórai tevékenységek kedveltségére vonatkozóan. Regressziós modelljeink függő változói az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatója és az egyes énekórai tevékenységek, a független változók pedig a zenetanulási motiváció és skálái. A modellek által megmagyarázott varianciákat a 7. táblázatban tüntettük fel. A zenetanulási motiváció skálái összességében 56% ( $R^2=56$ ) magyarázó erővel bírnak az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatója esetében. Az ének-zene tantárgyi attitűdöt a legjelentősebb mértékben, 27 százalékban a közös zenei tevékenységekben lelt öröm magyarázza ( $F=42,39$ ,  $\beta=0,40$ ,  $t(7,236)=6,02$ ,  $p < 0,001$ ). Az éneklés elsajátítás 9% ( $F=42,39$ ,  $\beta=0,15$ ,  $t(7,236)=2,03$ ,  $p=0,043$ ), az elsajátítási öröm 7% ( $F=42,39$ ,  $\beta=0,13$ ,  $t(7,236)=2,08$ ,  $p=0,039$ ), a kudarcra adott reakció pedig 3% ( $F=42,39$ ,  $\beta=0,11$ ,  $t(7,236)=2,11$ ,  $p=0,036$ ) szignifikáns magyarázó erővel bír.

A zenetanulási motiváció skálái közül a közös zenei tevékenységek motiváló erejének van a legnagyobb magyarázó ereje, szignifikánsan magyarázza valamennyi énekórai zenei tevékenység iránti beállítódást. Az új dal tanulásához 29% , az éneklés kedvelésére 27% , a népdaléneklés kedvelésére és az iskolai ünnepekre készülésre vonatkozóan 16% magyarázóerővel bír. A klasszikus zene hallgatása, valamint a klasszikus zene éneklés kedvelése a variancia 15%-át magyarázza, a könnyűzene hallgatásának 14% , a könnyűzene éneklés kedvelésének 12% és a kottaolvasás kedvelésének egyéni eltéréseit pedig 9%-ban magyarázza meg.

Az elsajátítási skálák közül a *ritmizálás*, a *kottaolvasás* és a *zenei ismeretek* elsajátításának független változója a kottaolvasás kedvelése varianciájának 26%-át magyarázza meg ( $p < 0,001$ ), míg az éneklés kedvelésében negatív magyarázó ereje van. Az *éneklés elsajátítása* iránti motiváltság mértéke 17%-os magyarázó erővel bír az éneklés kedvelésére vonatkozóan. Az énekes zenei tevékenységek közül a klasszikus zene ( $r\beta = 0,09$ ), és a könnyűzene ( $r\beta = 0,10$ ), éneklése kedvelésének varianciáját kisebb mértékben, de szintén szignifikánsan magyarázza. Az iskolai ünnepekre való készülés iránti attitűd alakulására az éneklés elsajátítása iránti motiváltságnak szintén szignifikáns hatása van ( $r\beta = 0,12$ ). Az *elsajátítási öröm* szignifikáns magyarázó erejét a könnyűzene éneklése ( $r\beta = 0,12$ ) és hallgatása esetében mutattuk ki ( $r\beta = 0,11$ ). A *kudarcra adott negatív reakció* az órai éneklés kedvelése, a klasszikus zene éneklésének kedvelése, a klasszikus zene hallgatásának kedvelése és a könnyűzene órai hallgatásának kedvelése esetében kismértékű, de szignifikáns magyarázó erővel bír. Az *önértékelés* szignifikáns magyarázó erejét a népdaléneklés ( $r\beta = 0,08$ ) és a klasszikus zene éneklésének kedvelése ( $r\beta = 0,06$ ) esetében mutattuk ki. A zenei tevékenységek iránti amotiváció pedig egyedül az iskolai ünnepekre való készülés során játszik csekélyebb mértékű, ám szignifikáns szerepet ( $r\beta = 0,06$ ).

Független változók	Függő változók									
	ÉA	ÚDA	NDA	KLÉA	KÖZÉA	KOTA	KLZH	KÖZH	ÜNKA	ÉZTA
Ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása	10*	1	-3	6	-1	26*	-2	7	7	4
Éneklés elsajátítás	17*	9	8	9*	10*	-6	12*	-1	-1	9*
Elsajátítási öröm	3	2	4	0	12*	-2	5	5	11*	7*
Kudarcra adott reakció	3*	2	2	3*	0	3	0	4*	3*	3*
Közös zenei tevékenységek	27*	29*	16*	15*	12*	9*	16*	15*	14*	27*
Önértékelés	3	5	8*	6*	4	4	-2	1	0	5
Amotiváció	0	-1	0	-2	0	1	6*	1	-1	0
Megmagyarázott variancia (%)	42	47	37	38	37	34	35	31	32	56

7. táblázat: A zenetanulási motiváció egyes skáláinak magyarázó ereje az ének-zene tantárgyi attitűdhöz és a tanulás tevékenységeihez ( $r\beta$ ) Megjegyzés: ÉA=éneklés attitűd, ÚD= Új dal tanulásának kedvelése, NDA= Népdaltanulás kedvelése, KLÉA= Klasszikus zene éneklésének kedvelése, KÖZ= Könnyűzene éneklésének kedvelése, KOTA= Kottaolvasás kedvelése, KLZH= Klasszikus zene hallgatásának kedvelése, KÖZH= Könnyűzene hallgatásának kedvelése, ÜNKA= Ünnepekre való készülés, ÉZTA= Ének-zene tantárgyi attitűd. A táblázat csak a megmagyarázott varianciák értékeit tartalmazza. A szignifikáns értékeket \*-gal jelöltük. Az összevont változót dőlt betűvel jelenítettük meg.

Összességében a zenetanulási motivációnak jelentős szerepe mutatható ki az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában. Komponensei több mint 50 százalékban magyarázzák az ének-zene tantárgyi attitűd egyéni eltéréseit. Kutatásunk megerősíti a közös zenélés motiváló erejét is. A motivációs skálák közül a közös zenei tevékenységek motiváló ereje gyakorolja a legjelentősebb hatást mind az ének-zene tanulásához való általános elköte-

leződésre, mind pedig az egyes énekórai tevékenységek kedvelésére. Az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatójának és az éneklés, daltanulás kedvelése varianciájának csaknem a harmadát magyarázza. A zenét tanulók közössége mint a közös zenei tevékenységek során kialakuló „zenei közösség” pedig olyan közeg lehet, amely nagymértékben támogathatja ezt a személyiség fejlődésében alapvető igényt (Veblen, 2008; Portowitz, 2018). Eredményeink összhangban ezen kutatási eredményekkel azt mutatják, hogy az ének-zene órákon folytatott közös zenélés jelentősen támogatja a pozitív tantárgyi attitűd kialakulását. Emellett az éneklés iránti motiváltságnak az attitűdre gyakorolt hatását mutattuk ki, magyarázóereje azonban a közös zenei tevékenységek magyarázóerejével összehasonlítva kevésbé jelentős. Kodály koncepciójában kiemelten fontos szerepet szán az éneklés fejlesztésének mint a zenei képességfejlesztés eszközeinek és a közös éneklésnek, a közös zenélés legtermészetesebb formájának, amely az ének-zene oktatásban hangsúlyosan megjelenik. Eredményeink alapján az éneklés tanulása, gyakorlása iránti elköteleződést leginkább a közös éneklés, az énekes-ritmusos zenei játékok támogathatják. Az éneklés elsajátítása iránti motiváltság szignifikáns hatással bír az énekes zenei tevékenységek kedvelésére, azonban regressziós modelljeink alapján az énekes órai tevékenységek iránti pozitív attitűd alakulásában jelentősebb szerepet játszik a közös éneklés, a közös énekes tevékenységek iránti motiváltság.

Az elsajátítási öröm, valamint az elsajátítási motiváció további két komponensének, a kudarcra adott negatív reakcióknak, vagyis a feladásnak és az önértékelésnek a szignifikáns hatása szintén kimutatható, azonban a korábbiakkal összehasonlítva kisebb jelentőséggel bírnak az attitűd alakulásában, az amotiváció pedig nem játszik szignifikáns szerepet a hetedik osztályosok ének-zene tanulás iránti elköteleződésében.

### *Néhány háttérváltozó szerepe*

A háttérváltozók vizsgálata alapján a hetedik osztályos tanulók iskolai tanulás iránti attitűdje többnyire pozitív, az átlagérték a négyfokozatú skálán a hármas, „többnyire szeretek” értéknek feleltethető meg ( $M=2,83$ ,  $SD=0,88$ ). Az ének-zene osztályzat átlaga  $M=4,27$  ( $SD=0,90$ ). A szórásértékek alapján mind az iskolai attitűd, mint a tanulmányi átlag és az ének-zene osztályzat esetében nagyok az egyéni különbségek.

Az iskolai tantárgyak közül az ének-zene tanulás jelentőségének, „hasznosságának” a megítélése, a tantárgyak szerinti fontossági sorrendben való elhelyezése a legkedvezőtlenebb. Az ének-zene a rangsorban az utolsó helyre került. Az egyes tantárgyak presztízse, fontossága szerinti átlagértékeket a 8. táblázat mutatja. A szórási értékei alapján jelentős egyéni eltérések vannak, ami azt jelenti, hogy a hetedik évfolyamos tanulók eltérő sorrendet alakítottak ki, amikor arra kértük őket, hogy rangsorolják az egyes iskolai tantárgyakat „hasznosságuk” szerint.



Tételek	Átlag	Szórás
Matematika	9,33	3,69
Idegennyelv	8,95	4,08
Irodalom	7,80	3,57
Számítástechnika	7,72	3,66
Fizika	7,49	3,25
Biológia	7,28	3,13
Kémia	7,26	3,15
Történelem	7,02	3,41
Földrajz	6,83	3,34
Testnevelés	6,28	3,88
Rajz	4,49	3,52
Ének-zene	4,37	3,34

8. táblázat: A tantárgyak hasznosságai sorrendjének átlag- és szórásértékei

Az ének-zene óráknak a zenei fejlődésükben betöltött szerepéről kapott átlageredmény a négyfokú skálán közepesen helyezkedik el ( $M=2,46$ ,  $SD=0,99$ ). Ez azt jelzi, hogy kevésbé, vagy közepes mértékben tartják fontosnak, hasznosnak ezeket az órákat saját zenei fejlődésük szempontjából. A zenei adottságok fejlődésben betöltött szerepének megítélésére, a „Nem érdemes az ének-zene órán tanultakba sok energiát fektetnem, úgyis legfeljebb közepesen teljesíthetek.” (átkódolt) állításunkra kapott  $M=2,68$  ( $SD=0,99$ ) átlagérték nem éri el a „többnyire igaz” állításunknak megfeleltethető 3-as értéket. A gyakorisági eloszlások alapján a tanulóknak több mint a fele, 57%-a válaszolt úgy, hogy bízik, vagy inkább bízik abban, hogy zenei adottságai, képességei lehetővé teszik számára a zenei fejlődést.

Az ének-zene tantárgyi attitűd és a zenetanulási motiváció összevont változói között  $r=0,70$  korrelációt kaptunk, amely erős kapcsolatra utal (9. táblázat). Azok a tanulók, akik motiváltabbak a zenetanulás iránt, az ének-zene tantárgyhoz szintén pozitívabban viszonyulnak, az ének-zene tanulása iránti beállítódásuk, cselekvési készenlétük is pozitívabb.

A háttérváltozók közül az ének-zene tantárgyi attitűddel és a zenetanulási motivációval a legerősebb, közepes erősségű összefüggéseket az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének megítélése esetében kaptuk. Azon tanulóknak tehát, akik inkább úgy vélekednek, hogy az ének-zene órákon fejlődhetnek, az ének-zene órák iránti attitűdje is pozitívabb. Ugyanakkor optimális kihívást, örömet is lelnek az ezeken az órákon folytatott zenei tevékenységekben. Az iskolai tanulással összefüggő (általános) attitűd kapcsolata szintén közepes erősségű mind az ének-zene tantárgyi attitűddel, mind a zenetanulási motivációval. A zenei adottságok zenei fejlődésében betöltött szerepének megítélése ugyancsak összefügg, gyenge-közepes összefüggést mutat a zenetanulási motivációval, illetve kapcsolata mérsékelt-szignifikáns az ének-zene tantárgyi attitűddel. Azok tehát, akik jobban bíznak zenei képességeikben, a zenei fejlődést kevésbé érzékelik az adottságok által behatároltnak, motiváltabbak az ének-zene órákon, és a tantárggyal összefüggő cselekvési készenlétük, általános beállítódásuk is pozitívabb. Az ének-zene osztályzat összefüggése gyenge-szignifikáns mind az ének-zene attitűddel, mind a zenetanulási motivációval, csakúgy, mint a tanulóknak az ének-zene órák „hasznosságáról”, a tantárgyak fontossági sorrendjében elfoglalt helyéről kialakult meggyőződése. A tanulmányi átlagnak nincs szignifikáns összefüggése sem az ének-zene tantárgyi attitűddel, sem a zenetanulási motivációval, ugyanakkor

az általános tanulmányi eredményesség közepes erősségű kapcsolata mutatható ki az ének-zene osztályzattal. A jobb tanulók vélhetően nagyobb hangsúlyt helyeznek arra, hogy az ének-zene tantárgyból is jobb eredményt érjenek el.

Az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének kapcsolata közepes erősségű az iskolai tanulás iránti általános attitűddel, valamint a zenei adottságok zenei fejlődésben betöltött szerepének megítélésével. Azon tanulók, akik inkább bíznak zenei fejlődésük lehetőségében, az ének-zene órák által nyújtott fejlődés lehetőségéről is pozitívabban vélekednek, illetve beállítódásuk a tanulás más területei felé is pozitívabb. Ezek a tanulók az ének-zene órák fontosságát is magasabbra értékelik, a tantárgyak szerinti sorrendben előkelőbb helyre sorolják. Az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepéről adott értékelés, az ének-zene osztályzat és a zenetanulás hasznosságáról alkotott vélemény között szintén szignifikáns a kapcsolat, azonban csak gyenge erősségű összefüggést kaptunk. A zenei adottságoknak a tanulók saját zenei fejlődésében betöltött szerepének megítélése ugyancsak összefüggést mutat, a tanulmányi átlaggal és az iskolai tanulás iránti attitűddel mérsékelt szignifikáns, az ének-zene osztályzattal pedig gyenge szignifikáns korrelációt kaptunk.

Korrelációk	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Ének-zene attitűd	-						
2. Zenetanulási motiváció	0,70**	-					
3. Iskolai tanulás iránti attitűd	0,44**	0,43**	-				
4. Tanulmányi átlag	0,12	0,13	0,19*	-			
5. Ének-zene osztályzat	0,21**	0,25**	0,14*	0,60**	-		
6. Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe	0,61**	0,65**	0,32**	0,09	0,22**	-	
7. Ének-zene tantárgy fontossági sorrendben elfoglalt helye	0,19**	0,17**	0,15*	-0,13	0,16*	0,24**	-
8. Zenei adottságok szerepének megítélése a fejlődésben	0,29**	0,37**	0,32**	0,27**	0,22**	0,34**	-0,01

9. táblázat: Az ének-zene tantárgyi attitűd, a zenetanulási motiváció és a háttérváltozók összefüggései ( $r$ ).  
Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

### *A zenetanulási motiváció és a háttérváltozók magyarázó ereje az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában*

A továbbiakban hierarchikus, lineáris regresszió modellekkel, hat lépésben vizsgáltuk a zenetanulási motiváció, valamint a háttérváltozók magyarázó erejét az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában (10. táblázat). A háttérváltozók közül a tanulmányi átlag nem mutat szignifikáns kapcsolatot az ének-zene attitűddel, ezért ezt a változót nem vontuk be az elemzésbe. A lépésenkénti regresszió során az első lépésben a zenetanulási motivációt szerepeltettük független változóként. A következőkben első modellünket lépésenként egy-egy további háttérváltozóval bővítettük a korrelációs együtthatók erőssége szerinti következő sorrendben: az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe, az iskolai tanulás iránti attitűd, a zenei adottságok szerepének megítélése, az ének-zene osztályzat, az ének-zene órák helye a tantárgyak szerinti fontossági sorrendben.

Első modellünk alapján a zenetanulási motiváció 51%-ban magyarázza az ének-zene tantárgyi attitűd egyéni eltéréseit. A második lépésben az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének modellbe illesztése 4 százalékkal növelte a modell által megmagyarázott variációt ( $R^2=0,55$ ). Az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének magyarázó ereje 16% , míg a zenetanulási motiváció magyarázóereje ekkor 39%. A harmadik lépésben az iskolai tanulás iránti attitűd további 2 százalékkal növelte az összes megmagyarázott variációt. A legjelentősebb, 35%-os magyarázóereje továbbra is a zenetanulási motivációnak van, az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének magyarázóereje 15%, míg az iskolai tanulás iránti attitűd magyarázóereje szintén szignifikáns, 7%. Negyedik modellünk alapján a zenei adottságok szerepének megítélése nem növeli tovább a modell által megmagyarázott variációt, az adottságok megítélésének nincs szignifikáns magyarázóereje. A zenetanulási motiváció magyarázóereje továbbra is 35%, az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének magyarázóereje, valamint az iskolai tanulás iránti attitűd magyarázóereje szintén változatlan maradt. Ötödik modellünk magyarázóerejét az ének-zene osztályzat modellbe emelése egy százalékkal csökkentette ( $R^2=0,56$ ). A zenetanulási motiváció által megmagyarázott variancia két százalékkal csökkent, az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének magyarázóereje ugyanakkor egy százalékkal nőtt ( $r\beta=0,16$ ), az iskolai tanulás iránti attitűd magyarázóereje változatlan maradt. A zenei adottságok szerepe megítélésének és az ének-zene osztályzatnak pedig nincs szignifikáns magyarázóereje. Hatodik modellünk alapján az ének-zene órák tantárgyak közötti sorrendjéről alkotott vélemény modellbe emelése nem változtatott az ötödik modell által megmagyarázott variáción ( $R^2=0,56$ ). Ugyanakkor a zenetanulási motiváció magyarázóereje a több változót tartalmazó modelljeink közül a legnagyobb, 36%. Szignifikáns magyarázóerővel további két változó, az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe ( $r\beta=0,14$ ), illetve az iskolai tanulás iránti attitűd magyarázóereje ( $r\beta=0,07$ ) bír.

Regresszió modelljeink alapján a független változók közül összességében a zenetanulási motiváció legjelentősebb magyarázóereje mutatható ki, ami önmagában is 51 százalékban magyarázza az ének-zene tantárgyi attitűd alakulását. Az attitűd egyéni eltéréseit a legjelentősebb mértékben harmadik lineáris regressziós modellünk magyarázza, a megmagyarázott variancia ebben az esetben összesen 57%. E modell alapján a zenetanulási motiváció 35%, a tanulóknak az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepéről kialakult meggyőződése 15%, az iskolai tanulás iránti általános attitűd pedig további 7% magyarázóerőt képvisel. A további háttérváltozók bevonása nem befolyásolja érdemben az ének-zene tantárgy tanulásához való viszonyulást. Regresszió analíziseink eredményei alapján arra következtetünk, hogy az ének-zene órák iránti beállítódásban, cselekvési készenlétben, az attitűd alakulásában jelentős szerepe van a zenetanulási motívumoknak, valamint ennél kisebb mértékben, de szerepet játszik az is, hogy mennyire tartják a zenei fejlődésük szempontjából hasznosnak, fontosnak a tárgyat a tanulók. Az attitűd alakulásában – a legkisebb mértékben ugyan – de szerepet játszik az, hogy magához az iskolai tanuláshoz hogyan viszonyulnak. Ugyanakkor az ének-zene osztályzat nem befolyásolja érdemben az attitűdöt, sem az, hogy milyen mértékben érzik behatároltnak, a zenei adottságok által meghatározottnak saját zenei fejlődési lehetőségeiket. A tantárgy presztízse, tanulásának a többi tantárggyal összehasonlított „hasznossága”, fontossági sorrendben elfoglalt helye kutatásunk alapján szintén nem befolyásolja szignifikánsan az ének-zene órákhoz való viszonyulást.

Független változók	$R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$F$	$p$
Step 1					
Zenetanulási motiváció	0,51	0,71	0,51	249,00	<0,001
Step 2					
Zenetanulási motiváció		0,55			
Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe	0,55	0,26	0,04	145,69	<0,001
Step 3					
Zenetanulási motiváció		0,49			
Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe		0,25			
Iskolai tanulás iránti attitűd	0,57	0,16	0,02	103,84	<0,001
Step 4					
Zenetanulási motiváció		0,49			
Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe		0,25			
Iskolai tanulás iránti attitűd		0,16			
Zenei adottságok szerepének megítélése a fejlődésben	0,57	-0,03	0,00	77,72	<0,001
Step 5					
Zenetanulási motiváció		0,47			
Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe		0,26			
Iskolai tanulás iránti attitűd		0,16			
Zenei adottságok szerepének megítélése a fejlődésben		-0,04			
Ének-zene osztályzat	0,56	0,02	-0,01	57,93	<0,001
Step 6					
Zenetanulási motiváció		0,50			
Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe		0,23			
Iskolai tanulás iránti attitűd		0,15			
Zenei adottságok szerepének megítélése a fejlődésben		-0,03			
Ének-zene osztályzat		0,02			
Ének-zene tantárgy fontossági sorrendben elfoglalt helye	0,56	0,03	0,00	46,98	<0,001

10. táblázat: A zenetanulási motiváció és a háttérváltozók magyarázóereje az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában (hierarchikus, lineáris regresszió-analízisek). Megjegyzés:  $\Delta R^2$  Megmagyarázott variancia növekménye

## Összegzés

Kutatásunkban az ének-zene tantárgyi attitűd és az iskolai zenetanulási motiváció jellemzőit és összefüggéseit vizsgáltuk hetedik osztályos tanulók körében. Iskolai zenetanulási motiváció kérdőívünk a zenei elsajátítási motiváció, valamint további motivációs jellemzők: a közös zenei tevékenységek motiváló ereje, a zenei önértékelés és a zenetanulás iránti amotiváció mértékéről nyújt képet. Hierarchikus lépésenkénti regressziós modellekkel azt elemeztük, hogy milyen mértékben magyarázza a motiváció, illetve néhány háttérváltozó az ének-zene tantárgyi attitűd alakulását. Eredményeink alapján a hetedik osztályos tanulók többsége közömbösen viszonyul az iskolai ének-zene órákhoz. Az egyes ének-zene órai tevékenységek közül a kottaolvasás a legkevésbé kedvelt. A legpozitívabban a zenehallgatáshoz viszonyulnak a tanulók. A zenetanulási motiváció összevont mutatójának átlagértéke pedig azt jelzi, hogy közepes mértékben motiváltak az ének-zene iskolai tanulása iránt. Vizsgálatunk megerősíti a korábbi motiváció- és attitűdvizsgálatok hasonló eredményeit (például Janurik, 2007, 2008; Pethő & Janurik, 2009; Jakobicz, Wamzer & Józsa, 2018; Janurik & Józsa, 2018).

A Kodály-koncepció szerinti hazai ének-zene oktatásban a zenei tevékenységek között az éneklés kitüntetett szerepet kap. A zenei elsajátítás iránti motiváltságot így két skála (ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása, illetve énekléselsajátítás), illetve e skálák összevont mutatója (zenei elsajátítás) alapján vizsgáltuk. Kutatásunk megerősíti az éneklés elkülönülését, mivel eredményeink szerint a tanulók éneklés iránti motiváltsága a ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítási skálájának átlagával összehasonlítva erősebb, azonban mindkét átlag inkább negatívnak tekinthető. Az elsajátítási motiváció skálák közül az expresszív komponens két skálája, az öröme és a kudarcra adott negatív reakciók átlagai mutatják a legmagasabb értékeket. Ezek alapján a hetedikesek zenetanulás során átélt érzelmi állapotára közepes mértékben jellemző a tanulást kísérő öröm és ugyancsak közepes mértékben jellemző sikertelenség esetén a zenei tevékenységek folytatásának feladása. Összességében az iskolai ének-zene tanulás során kisebb mértékben jellemző az elsajátítás iránti motiváltság, és a tanulóknak csak kisebb hányadára jellemző a zenélés öröme, a zenetanulást kísérő pozitív, örömteli élmények átélése. A további motivációs tényezők közül a közös zenei tevékenységek szintén közepes mértékben motiválják a tanulókat, de az amotiváció is hasonló mértékben jellemző. Zenei képességeikkel kapcsolatos önértékelésük pedig inkább negatívnak tekinthető.

Korábbi, általános és középiskolás tanulókkal flow kérdőívvel folytatott kutatások szintén megerősítik, hogy az iskolai ének-zene oktatás a jelenlegi tartalommal és módszerekkel kevésbé támogatja a tanulókat abban, hogy a zenetanulásukat pozitív, örömteli élmények kísérjék, megismerjék az éneklésben vagy a zenehallgatásban rejlő örömet, kevésbé segítik az önjutalmazó (intrinzik) motívumok működését (Janurik, 2007, 2008; Janurik & Pethő, 2009; Pethő & Janurik, 2009). Mind a korábbi vizsgálatok, mind pedig jelen kutatásunk eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy olyan módszerekre és eszközökre van szükség, amelyek megteremtik az élményszerű, optimális kihívást és a visszajelzéseket biztosító zenetanulás lehetőségét.

A tanulók negatív önértékelésére vonatkozó eredményeink szintén egybehangzanak egy, a zenei énképre vonatkozó, hetedik osztályos tanulókkal folytatott korábbi kutatás eredményeivel (Janurik, Szabó & Józsa, 2020 – megjelenés alatt). Ez a vizsgálat, kutatásunkhoz hasonlóan, az éneklés kiemelt szerepére szintén rámutat. Véleményünk szerint a zenei képességekkel összefüggő negatív önértékelés hátterében elsősorban az éneklés alacsony fejlettsége, ugyanakkor az önértékelésben kimutatható domináns szerepe állhat. Emellett a zenei észlelés fejlettségének téves én-percepciója szintén hozzájárulhat a zenei képességek, ezzel együtt a zenei fejlődési lehetőségek negatív és téves megítéléséhez.

Eredményeink alátámasztják, hogy a kutatásunkban vizsgált elsajátítási motiváció, valamint a közös zenei tevékenységek, a zenei önértékelés és az amotiváció összességében fontos szerepet töltenek be az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában. A motiváció összevont mutatója és az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatója között erős összefüggést kaptunk. Az egyes elsajátítási motiváció skálák – a feladás, a kudarcra adott negatív reakció kivételével – közepes erősségű összefüggést mutatnak az ének-zene órákon folytatott zenei tevékenységek iránti attitűddel. Regresszió modelljeink alapján a legjelentősebb motiváló ereje a közös zenei tevékenységeknek van, az egyéni eltéréseknek csaknem harmadát ez magyarázza. Az éneklés iránti motiváltság attitűdre gyakorolt hatását szintén kimutattuk, ami a második legerősebb magyarázó erővel bír, ez a hatás azonban a közös zenei tevékenységek motiváló erejével összehasonlítva kevésbé jelentős. Emellett az elsajátítási öröm és a kudarcra adott negatív reakció szignifikáns magyarázó ereje mutatható ki. A vizsgált tényezők zenetanulásban betöltött jelentős szerepét jelzi, hogy az ének-zene tantárgyi attitűd egyéni eltéréseinek több mint a felét magyarázzák.

Az iskolai tantárgyak között az ének-zene „hasznosságának” a megítélése a legkedvezőtlenebb. A tanulók zenei fejlődésük szempontjából is csak közepes mértékben tartják fontosnak a tárgyat. A hetedikeseknek több mint a fele pedig „nem”, vagy „inkább nem” bízik abban, hogy zenei adottságai, képességei lehetővé teszik számára a zenei fejlődést. A zenetanulási motivációt és a háttérváltozókat független változóként tartalmazó regresszió modellünk az ének-zene tantárgyi attitűd varianciájának több mint a felét magyarázza, e tényezők tehát fontos szerepet töltenek be az ének-zene órák iránti beállítódásban, az ének-zene órák iránti attitűd alakulásában. Közülük a legjelentősebb magyarázó erőt a zenetanulási motiváció képviseli, emellett a tanulóknak az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepéről kialakult meggyőződése és az iskolai tanulás iránti általános attitűdje bír jelentősen kisebb, de szintén szignifikáns magyarázó erővel.

Kutatásunk megerősíti azt a feltevésünket, hogy az ének-zene tantárgy módszertani megújulásában és az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában fontos szerepe lehet azoknak a módszereknek és új oktatási eszközöknek, amelyek a közös zenei tevékenységek és az éneklés motiváló erejére építenek. A zenei képességek – első sorban az éneklés és a zenei észlelés – fejlesztése az önértékelés, a zenei képességek én-percepciója szempontjából ugyancsak fontos lehet. Eredményeink alapján az összetartozás érzését segítő, élményszerűen átélt közös zenélés, éneklés, énekes és énekes-ritmikai játékok támogatják leginkább a belső motiváció erősödését. Mindezek fontos zenei képességek fejlődését is elősegíthetik. A digitális technikai eszközök ének-zene órai felhasználása és a hozzájuk kapcsolódó módszerek szintén olyan új oktatási lehetőséget jelentenek, amelyek felkelthetik a 21. századi fiatalok érdeklődését a zenetanulás, a zenei fejlődés iránt, továbbá az ének-zene tanulásához kapcsolódó attitűd és az elsajátítási motívumok erősödését segítő, az elsajátítási motiváció működése és a tanulás sikeressége szempontjából optimális kihívást jelentő tevékenységeket tesznek lehetővé.

## *Köszönetnyilvánítás*

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

## Irodalom

1. Ardenska, M., Ardenska, A., & Tomik, R. (2019). Validity and reliability of the Polish version of the Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation. *Health Psychology Report*, 7(3), 254–266.
2. Amit, V. & Nigel, R. (2002). *The trouble with community: Anthropological reflections on movement, identity and collectivity*. London: Pluto.
3. 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.
4. Bharucha, J., Curtis, M., & Paroo, K. (2006). Varieties of musical experience. *Cognition*, 100(1), 131–172. DOI: 10.1016/j.cognition.2005.11.008
5. Bíró, I. F., Hörich, B., Szalai, T., & Váradi, J. (2020). The social dimensions of music education. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai – Musica*, 65(2), 37–50.
6. Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., & Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39–55. DOI: 10.1080/09695940701876128
7. 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.
8. Chrappán, M. (2017). A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178(11), 1352–1368.
9. Comeau, G., Huta, V., Lu, Y., & Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43, 705–718. DOI: 10.1007/s11031-019-09769-7
10. Conway, C. M. & Borst, J. (2001). Action research in music education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(2), 3–8.
11. Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139–152.
12. Cross, I. (2008). Musicality and the human capacity for culture. *Musicae Scientiae*, 12(1), 147–167.
13. Cross, I. (2014). Music and communication in music psychology. *Psychology of Music*, 42(6), 809–819.
14. Culp, M. E. (2016). Improving self-esteem in general music. *General Music Today*, 29(3), 19–24.
15. Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–365.
16. Csapó, B. (2002). Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 45–90). Budapest: Osiris Kiadó.
17. Csíkos, Cs. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 22(1), 3–13.
18. Csíkszentmihályi, M. (1997). *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
19. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
20. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
21. Dohány, G. (2014). Háttérváltozók és a zenei műveltség összefüggéseinek vizsgálata középiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 91–114.

22. Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & McQueen, H. (2012). Perceived benefits of active engagement with making music in community settings. *International Journal of Community Music*, 5(2), 155–174.
23. Hodges, D. & Sebald, D. (2011). *Music in the human experience: An introduction to music psychology*. 2nd Edition, New York, NY: Routledge.
24. Jakobicz, D., Wamzer, G., & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés*, 6(2), 18–31. DOI: 10.31074/gyn201821831
25. Janurik, M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 295–320.
26. Janurik, M. (2008). Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, 18(9–10), 107–116.
27. Janurik, M. & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés*, 6(2), 5–17.
28. Janurik, M. & Pethő, V. (2009). Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109(3), 193–226.
29. Janurik, M., Szabó, N., & Józsa, K. (2020). A hetedik osztályosok zenei énképének jellemzői és összefüggése a zenei képességek fejlettségével. *Magyar Pedagógia*. (Megjelenés alatt.)
30. Janurik, M., Kis, N., & Józsa, K. (2021). Validity and reliability of the Music Mastery Motivation Questionnaire. (Megjelenés alatt.)
31. Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
32. Józsa, K. (2014). Developing new scales for assessing English and German language mastery motivation. In J. Horváth & P. Medgyes (Eds.), *Studies in honour of Marianne Nikolov* (pp. 37–50). Pécs: Lingua Franca Csoport.
33. 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.
34. Józsa, K., Barrett, K. C., Amukune, S., Calchei, M., Gharib, M., Iqbal Hashmi, S., Podráczky, J., Nyitrai, Á., & Wang, J. (2020). Implications of the DMQ for Education and Human Development: Culture, Age and School Performance. In G. A. Morgan, H.-F. Liao, & K. Józsa (Eds.), *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)* (pp. 133–158). Gödöllő: Szent István Egyetem.
35. Józsa, K., Kis, N., & Huang, S. (2017). Mastery Motivation in School Subjects in Hungary and Taiwan. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 158–177.
36. Józsa, K. & Morgan, G. A. (2014). Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 521–535.
37. Józsa, K. & Pap-Szigeti, R. (2006). Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 131–153). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
38. Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behaviour in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364.
39. Koelsch, B. (2013). *Brain and Music*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
40. Livingstone, S. R. & Thompson, W. F. (2009). The emergence of music from the Theory of Mind. *Musicae Scientiae*, 13(2), 83–115. DOI: 10.1177/1029864909013002061
41. L. Nagy, K. (2003). Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében. Retrieved from <https://ofi.oh.gov.hu/az-enek-zene-tantargy-helyzete-egy-kerdoives-felmeres-tukreben>
42. Mokrova I., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2013). The role of persistence at preschool age in academic skills at kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1495–1503.



43. Morgan, G. A., Józsa, K., & Liao, H.-F. (2017). Introduction to the special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 5–14.
44. Morgan, G. A., Józsa, K., & Liao, H.-F. (2020). Overview of mastery motivation, assessment, and this book. In G. A. Morgan, H.-F. Liao, & K. Józsa (Eds.), *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)* (pp. 19–44). Gödöllő: Szent István Egyetem.
45. Papp, K. & Józsa, K. (2000). Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*, 50(2), 61–67.
46. Pethő, V. & Janurik, M. (2009). Waldorf iskolába járó és általános tantervű tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének összehasonlító elemzése. *Iskolakultúra Online*, 1, 24–41.
47. Pintér, T. K. & Csíkos, Cs. (2020). Tanulók, szülők és tanárok perspektívái az iskolai zenei nevelés céljairól, feladatairól. *Iskolakultúra*, 3(7), 3–25. doi: 10.14232/ISKKULT.2020.7.3
48. Portowitz, A. (2018). Values, belonging, and motivation in the twenty-first-century music classroom. *Israel Studies in Musicology Online*, 15, 120–131.
49. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: An introduction and overview. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness* (pp. 3–25). New York: Guilford.
50. Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C., & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 13(4), Article 511.
51. Szabó, N., Janurik, M., & Józsa, K. (2019). The effect of music island (computer program) on the development of musical abilities in school music lessons. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN19 Proceedings 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 589–599). Palma de Mallorca, Spanyolország: IATED Academy.
52. Veblen, K. K. (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5–21.
53. VanderArk, S., Nolin, W. H., & Newman, I. (1980). Relationships between musical attitudes, self-esteem, social status, and grade level of elementary children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 62, 31–41.
54. Woody, R. H. (2020). Music education students' intrinsic and extrinsic motivation: A quantitative analysis of personal narratives. *Psychology of Music*, 1–23. DOI: 10.1177/0305735620944224

## *The relationship between students' attitudes towards music lessons and their motivation for music learning among seventh graders*

---

The study examined the relationship between students' attitudes towards music lessons and their motivation for school music learning with the involvement of 244 grade 7 students. Besides motivation, we analyzed the role of students' general attitudes towards learning, their GPA as well as their music grade in their attitudes towards music lessons. Furthermore, we looked into the role of students' views about music lessons in their musical development as well as the perceived importance of music lessons compared to other school subjects. The research confirmed previous findings that music is not a favorable subject among students. Out of twelve school subjects, students considered music as the least useful subject. Our results showed that musical mastery motives and social musical activities play an important role in the attitude towards school music lessons. Music education reforms should favor those methods which build on collective, experiential musical activities, facilitate the development of musical abilities, especially singing, and support optimally challenging music learning from the perspective of mastery motives.

**Keywords:** music, attitude towards school subjects, motivation for school music learning, musical mastery motivation, correlation study

# Tapasztalt pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének mentori támogatása a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében<sup>1</sup>

Nagy Krisztina\*

DOI: 10.21549/NTNY.33.2021.2.3

A tanulók korai iskolaelhagyása, lemorzsolódása az oktatáspolitikai nemzetközi szinten ismert súlyos problémája, míg az ellene folytatott küzdelem égető és nehéz feladata. A tanulók lemorzsolódása elleni küzdelemben a tanároknak kiemelkedő szerepük van: számos forrás szerint a tanári munka minősége az oktatás hatékonyságát befolyásoló legfőbb tényező (lásd például: Hattie, 2003; McKenzie et al., 2005; Barber & Mourshed, 2007; Cohran-Smith, 2010). Ezért a pedagógusok szakmai fejlődése és tanulása (annak egyéni és szervezeti aspektusai) nemzetközi és hazai térben egyre inkább kutatott téma. A pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának támogatásában a pályakezdés szakaszán túl is szerepet játszhat a mentorálás, a mentori támogatás – ami hazánkban azonban még nem bevett gyakorlat. A kutatás eredményei szerint azok a tapasztalt pedagógusok, akik a lemorzsolódásban leginkább érintett hazai általános iskolákban tanítanak, a tanulók lemorzsolódásának okát elsősorban a tanulói motiváció hiányában, illetve elégtelen voltában látják, aminek javításában az új tanulásszervezési eljárások (például kooperatív módszerek, játékosítás) alkalmazásának tulajdonítanak központi szerepet. E pedagógusok közül sokan szívesen állítanák szakmai tanulásukat és fejlődésüket a tanulói lemorzsolódás megelőzésének, csökkentésének szolgálatába. Mivel úgy vélik, hogy ezeknek az eljárásoknak az elsajátítása leggyorsabban és leghatékonyabban a gyakorlat megfigyelése által lehetséges, tanulásukban bizonyos egyéni/személyes, valamint szervezeti feltételek megléte esetén sokan elfogadnák, illetve hasznosnak tartanák a mentori támogatást.

**Kulcsszavak:** lemorzsolódás/korai iskolaelhagyás, tanári tanulás és szakmai fejlődés, mentor, mentorálás

## *A lemorzsolódás problematikája*

Az Európai Unió – és ennek részeként hazánk – egyik legfőbb célkitűzése, hogy a 2000-es évek során „a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává váljon, amely több és jobb munkahellyel és nagyobb társadalmi kohézióval képes a fenntartható gazdasági növekedésre” (European Commission, 2000, Az Európai Unió Tanácsa, 2001), és e növekedés zálogát polgárai fejlődésében, tanulásában, képzésében jelölte meg. E célok eléréseért az Unió oktatási rendszerei számos erőfeszítést tettek a lisszaboni folyamat húsz éve alatt, miközben azzal szembesültek, hogy bár a tanulás mind egyéni, mind társadalmi szinten a növekedés, a kiteljesedés és a boldogulás feltétele, a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás továbbra is súlyos problémaként jelenik meg a térségben (European Commission, 2013, 2019). Ennek jelentőségét akkor érzékeljük kellőké-

1. A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

\* Ösztöndíjas doktorjelölt, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: nagy.krisztina@ppk.elte.hu

pen, ha megértjük, hogy a korai iskolaelhagyás az iskolai kudarcok és a gyenge iskolai teljesítmény mellett oktatási, társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásához, elszegényedéshez és marginalizálódáshoz is vezethet (Fehérvári, 2015). A társadalom alacsonyán iskolázott tagjai ugyanis számos tekintetben kerülnek hátrányba tanulmányi embertársaikkal szemben. Kutatások sora bizonyította (lásd például OECD, 2017), hogy alacsonyabb jövedelemre, rosszabb munkakörülményekre kell számítaniuk, életkilátásaik rosszabbak, boldogulásuk nehezebb, hisz szociális és egészségügyi problémáik súlyosabbak, megoldásuk nagyobb nehézséget jelent számukra. Helyzetüket tovább rontja, hogy mind nagyobb mértékben érinti őket a munkanélküliség kockázata, mivel napjaink, de még inkább a jövő munkahelyei a kulcskompetenciákban jól teljesítő, magasán képzett, tanulékony, azaz magát egész életén át fejleszteni képes és akaró munkaerőt várnak. Ezzel párhuzamosan fokozatosan megszűnnek azok a munkakörök, amelyekben a képzetlen munkavállalók el tudnak helyezkedni (Eurofound, 2015).

A kutatások eredményei azt mutatják, hogy a korai iskolaelhagyóknak hazánkban is a fentebb bemutatott problémákkal kell szembenéznük: az alacsonyabb iskolafokon végzettség elhelyezkedési esélyei rosszabbak, de különösen rosszak azokéi, akik végzettség megszerzése nélkül hagyták el az iskolát (Nagy, 2010; Fehérvári, 2012, 2015; Makó, 2014). Mindezek fényében különösen aggasztó, hogy a lemorzsolódók aránya Magyarországon a 2000-es években – az európai uniós tendenciákkal ellentétben – előbb stagnált, majd növekedett (Mihályi, 2014; Eurostat, 2015; Fehérvári, 2015; OECD, 2019).<sup>2</sup> E tekintetben hazánkban az egyes iskolatípusok között nagy a különbség: az általános iskolákban és a gimnáziumokban ritka a lemorzsolódás, a szakköznevelésről azonban ez már nem mondható el (Lengyel, 2017). Igazán kiugró lemorzsolódási mutatók a szakköznevelésiskolákban és még ennél is inkább a Híd-programokban figyelhetők meg (Lengyel, 2017; Benkei-Kovács, 2019; Varga, 2019). Habár Magyarországon az általános iskolákban nappali tagozaton a lemorzsolódás mértéke szerény, és folyamatosan csökkenő tendenciát mutat, a középiskolában bekövetkező iskolaelhagyáshoz viszont hozzájárulhatnak azok a problémák és deficiitek, amelyek a korábbi tanulmányok során alakulnak ki, azaz a prevencióban az általános iskolák szerepe a leginkább meghatározó. Szintén az általános iskolák szerepére irányítja a figyelmet, hogy a felnőttek iskolaelhagyása, mely minden iskolatípusban nagyon magas, éppen az általános iskolákban és a Híd-programokban a legmagasabb, ami arra utal, hogy éppen azok nem tudják befejezni tanulmányaikat, akiknek a legnagyobb szükségük volna rá, hisz az ő az iskolai végzettségük a legalacsonyabb, miközben az ő tanulásuk ütközik a legtöbb akadályba.

## *A pedagógusok tanulása*

A pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének kutatása nem új terület a neveléstudomány körében, de fokozott érdeklődés övezi, amióta általánosan elterjedt és elfogadottá vált az a nézet, miszerint a tanári munka minősége az oktatás hatékonyságát befolyásoló legfőbb tényező, a tanárok a tanulók tanulásának, továbbá az oktatási rendszer hatékonyságának és eredményességének fő letéteményesei (OECD, 1998; Barber & Moursched, 2007; European Commission, 2007, 2010, 2014, 2020; Cohran-Smith, 2010; Juhász & Mihályi, 2015). A pedagógusok tanulásának értelmezése – az ismert humánökológiai modellek (lásd például Sachs, 2007; Creemers & Kyriakides, 2015) – szerint rendszer-, szervezeti és egyéni-személyes szinten egyaránt lehetséges, illetve a szinteknek megfelelően számos faktor befolyásolja, amint ezt a pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének különböző modelljei mutatják (Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2002; Sachs, 2007; Desi-

2. Az Európai Unió hivatalos definíciója szerint korai iskolaelhagyónak számítanak azok a 18–24 éves fiatalok, akik nem szereztek középfokú (ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettséget, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben (Council Recommendation, 2011).

mone, 2009; Opfer & Pedder, 2011; Evans, 2014; Creemers & Kyriakides, 2015; Boylan et al., 2018; Rapos et al., 2020a). E modellek összehasonlító elemzése alapján a kutatók arra az eredményre jutottak (Rapos et al., 2020a), hogy a pedagógusok tanulása

- konstruktivista, szociokonstruktivista tanuláselméleti értelmezési keretben vizsgálható (Vigotszkij, 2000; Lipton & Oakes, 2008).
- komplex, multidimenziós, szituációba ágyazott, tartós vagy időleges változást eredményező tevékenység, melyben a formális tanulás mellett – illetve ahelyett, sőt, sokszor azzal ellentétben – lényeges szerephez jut az informális, a nem-formális, illetve a tapasztalati tanulás. Ennek köszönhetően gyakorta nem reflektált módon, akár észrevétlenül történik.
- az egyéni tanulás mellett fontos szerepe van a különböző gyakorlatközösségekben végbemenő tanulásnak, tapasztalatszerzésnek és -megosztásnak is (Vesico et al., 2008; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Rapos, 2016).
- habár a tanulásban az egyes szintek viszonya kölcsönös, és „egymásra nézve meghatározó” (Rapos et al., 2020b),<sup>3</sup> az egyéni-személyes szint jelentősége kiemelkedő, hisz „minden valódi tanulási tevékenység kizárólag a személytől indulhat, így a személyes fejlődés és tanulás kontextusa egyre erősebben hívja elő a szakmai identitást mint értelmezési keretet” (Swennen et al., 2010, idézi Rapos et al., 2020a, p. 29).
- hozzájárul az ágenicia érzésének alakulásához, fenntartásához, ezen keresztül a tanári jólléthez és a pályához, a hivatáshoz való ragaszkodáshoz (Beijaard et al., 2004; Rapos et al., 2020a; Réthyné, 2020).

Továbbá, hogy a pedagógusok tanulásának egyik – ha nem a – legfőbb mozgatórugója, motivációs bázisa a saját tanári tevékenység eredményességének előmozdítása, ami a tanulók tanulásának támogatását, az ő tanulásuk eredményesebbé tételét szolgálja (habár a szakmai fejlődési folyamat ettől függetlenül is értelmezhető) (Rapos et al., 2020a).

### *A pedagógusok tanulása a lemorzsolódás csökkentése érdekében*

A nemzetközi és a hazai kutatások szerint a lemorzsolódást számos faktor: egyéni, intézményi és társadalmi tényező befolyásolja, melyek között az iskoláknak és a pedagógusoknak (intézményi tényezők), így a pedagógusok felkészültségének és tanulásának (lásd fentebb) nagy szerepet tulajdonítanak a kutatók és az oktatáspolitikai döntéshozók (lásd például Hattie, 2003; European Commission, 2013, 2020; Tókos et al., 2020). A kutatók megerősítették, hogy a pedagógusoknak a tanulók lemorzsolódása elleni küzdelemre fel kell készülniük, és pályafutásuk során folyamatosan szükségük van készségeik, kompetenciák, háttérismereteik elmélyítésére, fejlesztésére, hogy osztálytermi gyakorlatukat e cél szolgálatába állíthassák, szükség esetén megújíthassák, megváltoztathassák. A pedagógus-továbbképzéseknek (és a tanárképzésnek) segíteniük kell a tanárokat a korai iskolaelhagyással kapcsolatos oktatási hátrányok és esetleges kockázati tényezők megértésében és kezelésében. A tanulói lemorzsolódás csökkentése érdekében a pedagógusok tanulásának, képzésének és továbbképzésének elsősorban a tanuló- és tanulásközpontú módszerek megismerésére, elfogadására és alkalmazására, továbbá az osztálytermi és a sokszínűség-kezelési stratégiákra, a kapcsolatok kiépítésére, a konfliktusok megoldására, a zaklatás megelőzésének technikáira, valamint a karrier-tanácsadásra kell kiterjednie (The Council, 2015; Erdész, 2017; Tókos et al., 2020). A pedagógusok tanulásában e téren is fontos szerepet játszhat, illetve növel-

3. „...e tanulás egyszerre egyéni konstrukció, de ugyanakkor iskolai (és rendszer) kontextusba ágyazott tanulás is, ahol az iskolai kontextus jelentős és többféle módon képes támogatni vagy korlátozni a tanulási folyamatot minden lépésében.” (Rapos et al., 2020a, p. 30).

heti a hatékonyságot és az eredményességet az intézményen belüli és az intézmények közötti kooperáció és kollaboráció, a kollégák egymástól való tanulásának támogatása, elmélyítése és a gyakorlati példákból való tanulás lehetőségének biztosítása (lásd: Dobbantó program, 2009;<sup>4</sup> European Commission, 2013, 2020; CroCo-os projekt, 2017<sup>5</sup>). A pedagógusok megfelelő és folyamatos szakmai felkészítése és tanuláskuk támogatása fontos továbbá azért is, mert a tanulók lemorzsolódása, az ahhoz vezető és azzal kapcsolatos problémák és nehézségek (a tanulókhöz hasonlóan) a pedagógusok esetében is a saját teljesítménnyel való elégedetlenség és a felkészültség hiányából fakadó alkalmatlanság érzéséhez, a jóllét hiányához, frusztrációhoz, kiégéshez, pályaelhagyáshoz vezethetnek (Réthyné, 2020).

A pedagógusok tanulási hajlandóságára építeni a lemorzsolódással kapcsolatosan nem idealisztikus elképzelés, hisz a tanárok tanulásában a tanulói eredményesség fejlesztése jelentős szerepet játszik (lásd fentebb), miközben nem szabad megfeledkezni a tanári nézetek és attitűdök, az erre ható intézményi kultúra hatásairól sem (Boulton-Lewis et al., 2001; Scheerens, 2010; Creemers & Kyriakides, 2015; Lénárd et al., 2020; Tókos et al., 2020). Tanulásukban és szakmai fejlődésükben azonban a tanárokat támogatni kell (Day & Gu, 2007; European Commission, 2013; Rapos, 2016). Ez a szándék hívta életre az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” című pályázati programot,<sup>6</sup> melynek legfőbb célkitűzése „a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása, valamint szakmai megoldások kidolgozása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése érdekében a prevenció oldaláról” (Révész et al., 2018, p. 10).

### *A pedagógusok tanulásának mentori támogatása*

A pályakezdő pedagógusok tanulásában a mentorálás napjainkra nemzetközi és hazai szinten egyaránt elterjedtnek és elfogadottnak, a mentorok szerepe e folyamatban kialakultnak mondható (hazánkban a pályakezdés mentori támogatását jogszabályok is biztosítják).<sup>7</sup> Az elmúlt évtizedekben számos kutatás irányult e területre, melyek szerint a mentorok hatékonyan képesek segíteni mentoráltjaikat szakmai fejlődésükben, tanulásukban és szakmai szocializációjukban, mindezekon felül érzelmi támogatást is nyújthatnak (Krull, 2004; European Commission, 2010; Falus, 2010; Stéger, 2010; Adhikari, 2016; Nagy, 2020). A mentori támogatás csökkenti a stresszt, ezzel összefüggésben a kiégés veszélyét és a korai pályaelhagyás mértékét (Veenman, 1984, idézi Szivák, 1999; Krull, 2004; Falus, 2010). Ingersoll és Strong (2011) kutatási eredményei szerint a mentorálás (1) az elköteleződés és a pályán maradás; (2) az osztálytermi gyakorlat; valamint (3) a tanulói eredményesség terén gyakorol pozitív hatást a tanárok korai pályafejlődésére.

4. A projekt honlapja: <https://fszk.hu/szakmai-tevekenysegek/vegzettseg-nelkuli-iskolaelhagyas/dobbanto/dobbanto-programrol/>

5. A projekt honlapja: <http://oktataskepzes.tka.hu/hu/crocoos>

6. A projekt és a pályázati felhívás teljes szövege az Oktatási Hivatal honlapján érhető el: <https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/efop312>

7. A mentori munka jogszabályi kereteit hazánkban egyrészt a pedagógusképzéssel kapcsolatos jogszabályok: a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, a 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről, a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről); másrészt a pedagógusok életpályamodelljére és továbbképzésére vonatkozó jogszabályok: a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szóló (64-65. §: pedagógus életpályamodell, gyakoronoki szakasz), a 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (a gyakoronoki státuszba sorolt pályakezdő pedagógusokra vonatkozó rendelkezések, a minősítővizsga részletei, elemei) adják.

Kevés kutatás irányult azonban a tapasztalt tanárok mentorok által támogatott tanulására, holott tudásuk az ő szakmai fejlődésükben és tanulásukban is hasznosítható lehet. (Ahogyan például a finnországi VERMEE-projektben történt (Geeraerts et al., 2015).) A mentorálás e formája az iskolai gyakorlatközösségekben (helyben) biztosíthatja a pedagógusok folyamatosan megújuló tudásigényének kielégítését a közvetlen gyakorlati tapasztalatok megosztásának és megvitatásának lehetőségét, valamint a helyi és az egyéni sajátosságok figyelembevételét. A pedagógusok tanulásának e formája költséghatékonyasága és adaptivitása mellett lehetővé teszi és ösztönözheti új tanulástámogatási módszerek elterjesztését és az iskolák tanulószervezeti működését. Ezzel kapcsolatban azonban még kevés nemzetközi és hazai kutatási eredmény ismeretes. A kevés kivétel között említhető a 2014 és 2017 között zajlott CroCoos projekt, melynek keretében Szerbia, Szlovénia és Magyarország 5-5 szakképző iskolájában (szakközépiskolákban és szakgimnáziumokban) a projekt vezetői, az iskolák tanárai holland és dán segítőkkel, mentoraikkal együtt a korai iskolaelhagyás megelőzésére, valamint a korai jelzőrendszer bevezetésére és alkalmazhatóságának tesztelésére tettek kísérletet. A projektet bemutató kötetben több pedagógus számolt be arról, hogy milyen sokat tanult, és változtatott pedagógiai gyakorlatán ő maga és egész iskolája (Erdész, 2017).

### *A kutatás elméleti keretrendszere és kutatási módszerei*

A kutatás elméleti keretrendszere a Glaser és Strauss nevéhez kapcsolható grounded theory, magyar fordításban megalapozott elmélet (Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008; Corbin, & Strauss, 2015).<sup>8</sup> A grounded theory szövegek elemzésére épül, azaz a valóság nyelvi reprezentációjából, leképezéséből indul ki, lényege, hogy a kutatás folyamatában „a kutatók folyamatosan elemzik és interpretálják az adatokat, azért hogy meghatározzák a további adatfelvétel irányát, amellyel folyamatosan fejlesztik és finomítják az elméleti keretet” (Charmaz, 2006, idézi Mitev, 2012, p. 18). A rendszeres adatgyűjtés segítségével lehetővé válik, hogy a kvalitatív módszerek alkalmazásával a kutatók adatokon alapuló megalapozott elméletet alkossanak (Gelencsér, 2003; Charmaz, 2008; Kucsera, 2008; Mitev, 2012; Sallay, 2015). Így a megalapozott elmélet az elemző munka eredményeképpen „a társadalom egy-egy szűkebb jelenségét általános elvi képletekkel magyarázza” (Gelencsér, 2003, p. 143), ezáltal egyben legitimálja a kvalitatív kutatási eszközrendszer használatát e jelenségek magyarázatának terén (Sallay, 2015).

Charmaz Glaser és Strauss elméletét a konstrukcionizmus, a konstruktivizmus és a szociokonstruktivizmus irányába fejlesztette tovább, így „átírányítva” a módszert objektivistá, 20. század közepi múltjából, és összehangolva a 21. századi episztemológiákkal (Charmaz, 2003, 2008; Kucsera, 2008). Az ő újítása az elméletben a kutató szerepének további hangsúlyozása. Szerinte ugyanis a kutatás során megalkotott kategóriák felbuknása, megalkotása alapvetően a kutató személyéhez, munkájához kötődik, vagyis a kategóriák inkább származnak a kutatótól(/-ból), mint a kutatott anyagból, aki maga is interpretálja elemzése során a szöveget (Charmaz, 2008). A kutatónak tudatában kell lennie annak, „hogya a saját értékei, előfeltevései végig befolyásolják a kutatás, elemzés során, és ezáltal a kutatás eredménye is befolyásolt általa.” (Kucsera, 2008, lásd még Sallay, 2015).

8. Kucsera (2008) és Sallay (2015) ír arról, hogy a grounded theory hazánkban még nem tekinthető általánosan elterjedt kutatómódszertani gyakorlatnak, amit az elnevezés magyar fordítása „körüli kiforrotlanság is jelez” (Kucsera, 2008, p. 93). Gelencsér (2003), Kucsera (2008) és Sallay (2015) a megalapozott elmélet terminust használja, mások alapozott elméletként (Babie, 2003 fordítói Kende és Szaitz; Vicssek, 2006), lehorgonyzott elméletként (Rácz 2006) fordítják, míg Ehmann (2002) az eredeti angol kifejezést használja (Kucsera, 2008). Sallay (2015) a GT-elmélet kifejezést használja, amikor magáról a grounded theory elméletéről beszél, és a GT-módszerrer folytatott kutatások eredményeképp létrejött elmélet számára tartja fenn a megalapozott elmélet kifejezést. Dolgozatomban a grounded theory és a megalapozott elmélet kifejezéseket szinonimákként használok.

A konstruktivista kutató reflexív elemző tevékenységének ezért mind a kutatás folyamatára, mind saját szerepének értelmezésére ki kell terjednie.

A grounded theory módszerének egyik legjellemzőbb és legfontosabb újítása, hogy a kutató az adatgyűjtés folyamatának során a kutatás részeredményei szerint kutatási tervét módosíthatja, finomíthatja, az adatgyűjtést többlépcsős kódolási folyamatban végezheti. Ez lehetővé teszi, hogy a kutató minél közelebbi kapcsolatba léphessen az adatokkal, akár több körben visszatérhet az egyes lépésekhez, finomíthatja a kategóriákat, újabb kategóriák bevezetésével további elemzéseket végezhet, és ellenőrizheti a korábbi kódolás eredményeit, azoknak helyességét.

## *A kutatás bemutatása*

---

Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” elnevezésű projekt célja, fontossága és volumene miatt mindenképpen számot tarthat a kutatói érdeklődésre.<sup>9</sup> Kutatásom során azokat a szakmai fejlődési terveket vizsgáltam, melyeket olyan pedagógusok írtak, akik olyan általános iskolákban tanítanak, amelyben fokozottan jellemző a tanulók lemorzsolódása, ezért e projekt keretében szervezett pedagógus-továbbképzéseken vettek részt.

## *A kutatás céljai és a kutatási kérdések*

---

Kutatásom célja alapvetően annak a kérdésnek a megválaszolása: Hogyan támogathatja a nevelőtestületben dolgozó mentor (mesterpedagógus) tanárkollégái tanulását a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében? A kutatási kérdéseket az 1. táblázat mutatja be.

9. A projekt 2016 és 2021 között az Eszterházy Károly Egyetem vezetésével és hat további felsőoktatási intézmény (ELTE, DE, SZTE, PTE, NYE, ME) közreműködésével valósul meg, melyet az Oktatási Hivatal monitoring és minőségbiztosítási tevékenységével támogat. „A projekt közvetlen célja a kidolgozott Komplex Alapprogram és modellértékű programok intézményi bevezetése és országos elterjesztésének támogatása az alap- és középfokú oktatásban résztvevőknek.” Ennek érdekében a tervezet szerint a projekt során létrejön 7 módszertani fejlesztéshez kapcsolódó akkreditált pedagógus-továbbképzési program, melyekben 35 000 pedagógus továbbképzése valósul meg. A módszertani fejlesztésbe a projekt 1500 intézményt von be, az új képzési módszertant alkalmazó intézmények száma pedig 300 lesz. (Oktatási Hivatal, 2017). (E célkitűzések a program kezdete óta megváltoztak.)



## A kutatás célja: Hogyan támogathatja a nevelőtestületben dolgozó mentor (mesterpedagógus) tanárkollégái tanulását a tanulók lemorzsolódásának csökkentése érdekében?

### Kutatási kérdések:

1. Mit gondolnak a pedagógusok lemorzsolódás csökkentését célzó tanári tanulásukról? Hogyan irányul a pedagógusok tanulása a tanulók tanulásának támogatására és a lemorzsolódás csökkentésére?

1.1. Milyen okokra vezetnek vissza a lemorzsolódást?

1.2. Milyen problémákat, nehezítő körülményeket látnak, jelölnek meg a lemorzsolódás csökkentésével kapcsolatban?

1.3. Milyen területeken érzik magukat felkészültnek a lemorzsolódás problémájának kezelésére, és mely területeken érznek hiányt, kívánnak (tovább-) fejlődni?

1.4. Milyen területeken jelölnek ki tanulási célokat, milyen tanulási eredményeket remélnek egyéni és intézményi szinten?

1.5. Kiket kívánnak támogatóként, partnerként bevonni lemorzsolódás elleni tanulásukba, küzdelmükbe?

2. Hogyan támogathatja a nevelőtestületben dolgozó mentor tanárkollégái lemorzsolódás csökkentését célzó tanulását?

2.1. Hogyan függ össze a tanulók tervezett tanulástámogatása a saját tanulóhoz várt támogatással?

2.2. Milyen nézeteket fogalmazznak meg a pedagógusok (köztük a mentorok) azzal kapcsolatban, vajon milyen támogatást igényelnek/igényelnének eredményes folyamatos szakmai fejlődésük megvalósításához, különös tekintettel a mentor esetleges szerepére e folyamatban?

2.3. Milyen szerepelvárásokat fogalmazznak a pedagógus kollégák a mentorról szemben? Ezek a szerepelvárások hogyan függnek össze a tervezett tanulási folyamattal és eredménnyel?

1. táblázat: A kutatási kérdések

A kutatás alapvetően kvalitatív módszertant követ, módszere a narratívaelemzés (Szabolcs, 2001; Szokolcsy, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2010), elméleti keretrendszerét a grounded theory adja (Gelencsér, 2003; Charmaz, 2008; Kucsera, 2008; Mitev, 2012).

### A kutatási minta

A kutatás alapsokaságát az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú pályázat keretében az Eötvös Loránd Tudományegyetem (budapesti és szombathelyi telephelye) és a Miskolci Egyetem által 2018-ban szervezett pedagógus-továbbképzéseken keletkezett pedagógus narratívák (fejlődési tervek) adják (N=1784).<sup>10</sup> A mintavételezési eljárás során a kutatási terv korrekciójára volt szükség, mivel eredetileg azokat a narratívákat szerettem volna kiválasztani, amelyekben a mentor, mentorál(-ás) kifejezés szerepel. A tartalmi szűkítés során a minta 21 eleműre szűkült, ráadásul e narratívák döntő többsége nem a volt alkalmas a kutatási kérdések megválaszolására. Ezért új kereső kifejezések mentén új minta kialakítása vált szükségessé. A második mintavétel esetében a fejlődési tervek közül kulcsszavak keresésével leválasztottam azokat, amelyek a lemorzsolódás té-

10. A tanfolyamok befejezése után a pedagógusoknak fejlődési tervet kellett írniuk, melyben helyzetelemzést adtak, ismertették céljaikat, várt, remélt eredményeiket. A narratívák témája és tartalma ilyen módon irányított volt, ám a pedagógusok a kereteken szabadon értelmezheték. Ez a narratívák felépítésében és tartalmában nagyfokú változatosságot eredményezett.

májához kapcsolódtak. Ehhez a lemorzs\*, leszakad\*, iskolaelhagy\*, bukás\*, abbahagy\* szótövekre kerestem, így alakult ki a 189 elemű minta. Az így nyert összes narratíva teljes szövegét elolvasva alakultak ki a kizárási (és benntartási) kritériumok. (Lásd az I. számú mellékletet.) A kizárás után a 189 narratívából 163 maradt. Ez az al-minta képezi a narratívaelemzés mintáját.

### *A mérőeszköz kialakítása és a kódolás folyamata*

A mérőeszköz saját fejlesztésű kódtábla (Excel) volt, melynek kódkategóriái egyrészt a tanulmányozott narratívák, másrészt a MEK-kutatás<sup>11</sup> alapján kerültek kialakításra (Pesti & Szivák, 2020).

A kódolást a szinoníma szótár és a kódtábla elkészítése előzte meg. A szinoníma szótárát már az anyagok szűrésénél is felhasználtam, de a kódtábla fejlesztésénél is hasznát vettük. Az első kódtábla (Excel) megalkotását megelőzte a narratívákkal való ismerkedés. Ekkor a kódolásra kiválasztott narratívák bő 10%-ának tüzetes elolvasása történt, ennek során alakultak ki az alapkategóriák. Ezt követte a kódolás első szakasza: ekkor a narratívák helyzetfeltáró (diagnosztikus) elemeinek kódolása volt a cél. A kódtábla többszöri finomítása (az alapkategóriák alá rendelt kategóriák kialakítása) után 10 narratíva próbakódolása következett.<sup>12</sup> Ebben a szakaszban zártuk ki azokat a narratívákat (összesen 26 darabot), amelyek a kizárási kritériumoknak nem feleltek meg. A kódolás második szakaszában került sor a célok és a várható eredmények, valamint a támogatók és a partnerek kódolására. A kódtábla e második része erőteljesen épít a MEK-kutatásban használt kódtábla kategóriáira, de helyenként – a feldolgozandó anyag sajátosságainak és a kutatás kérdéseinek megfelelően szűkíti, tágítja, esetleg átértelmezi azokat, vagy további kódkategóriákat vezet be.

A kódolást a személyi trianguláció érdekében négy kódoló páros kódolással végezte. A nagyobb pontosság érdekében a kódolók külön dolgoztak, majd összehasonlították az eredményeket, az eltérő kódokat ellenőrizték.<sup>13</sup> A kódolás során minden esetben a narratíva teljes szövegét tekintettük szövegegységnek, illetve minden esetben csakis az adott narratívából meríthettek adatot a kódolók. Azaz, ha egy intézményből több pedagógus narratívája is bekerült a mintába, és az adatok nem egyeztek – például az iskola felszereltségére nézve, vagy a tanulókkal kapcsolatban – mindig az adott narratívában megjelenő adatokat kódoltuk, függetlenül attól, hogy az esetlegesen korábban kódolt anyagban mi szerepelt. A kódolás során memók készültek, az adatok minél pontosabb rögzítése, a munka későbbi lépéseinek előkészítése és az eredmények rendszerezése céljából.

### *A kódtábla felépítése*

A kódtábla felépítése, itemeinek kialakítása az előzetesen megfogalmazott kutatási kérdéseknek megfelelően, de a grounded theory adta lehetőségek mentén a szövegekkel (narratívákkal) való állandó „párbeszédben” alakult, finomodott.

A kódtábla két fő blokkból áll (lásd az 1. ábrát), az első blokk a Helyzetfeltárás (Diagnózis), a második a Célok és eredmények itemeit tartalmazza. A helyzetfeltárás kódolása során a legfőbb cél az volt, hogy megismerjem, milyen körülmények között dolgoznak a pedagógusok – nem a tényadatok, hanem saját narratíváik tükrében. A kutatás céljainak és a kutatási kérdéseknek megfelelően a Helyzetfeltárás blokkjában három kérdéscso-

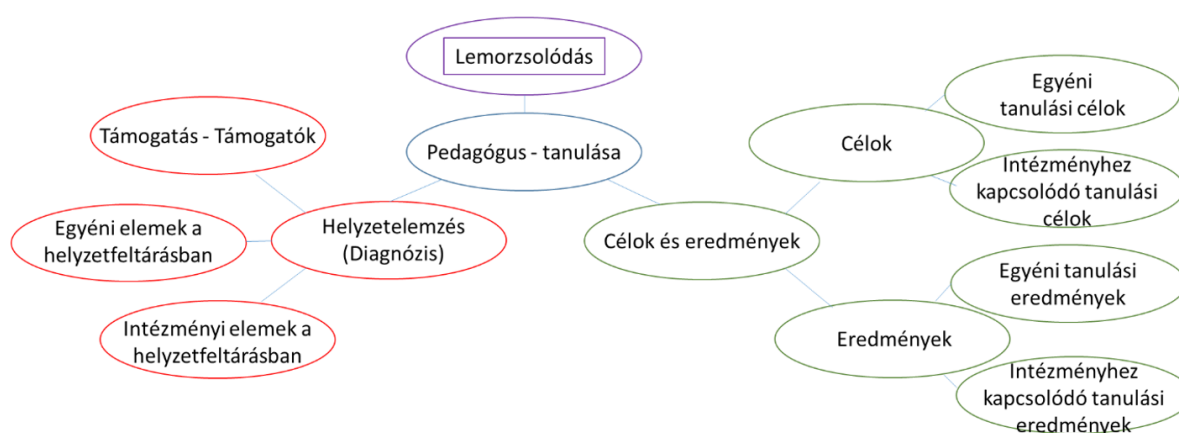
11. A kutatásról részletesen lásd Pesti & Szivák, 2020.

12. A kódolást ebben a szakaszban ketten végeztük, eredményeinket összehasonlítottuk, problémáinkat feljegyeztük és megvittattuk (a kutatás e szakaszát jellemezte leginkább a nyílt kódolás (open coding) eljárás alkalmazása), majd az így javított tábla használatával került sor a vizsgálatba bevont narratívák kódolására (innenről inkább az axiális és a szelektív kódolás volt jellemző, de a második kódtábla kidolgozásakor bizonyos mértékben visszatértem a nyílt kódoláshoz).

13. A kódolókkal folyamatosan kapcsolatot tartottam, a felmerült problémák mentén igyekeztem velük együtt fejleszteni a kódtáblát, kérdéseiket, kéréseiket, javasolataikat figyelembe vettem.

portban gyűjtöttünk adatokat: (1) támogatás, (2) egyéni elemek, (3) intézményi elemek. Ez a blokk részben saját, kifejezetten a jelen kutatáshoz kapcsolódó kérdésekből, részben a MEK-kutatásból átvett kérdésekből épült fel. A kódtábla felépítése, itemeinek kialakítása az előzetesen megfogalmazott kutatási kérdéseknek megfelelően, de a grounded theory adta lehetőségek mentén a szövegekkel (narratívákkal) való állandó „párbeszédben” alakult, finomodott.

A kódtábla két fő blokkból áll (lásd az 1. ábrát), az első blokk a Helyzetfeltárás (Diagnózis), a második a Célok és eredmények itemeit tartalmazza. A helyzetfeltárás kódolása során a legfőbb cél az volt, hogy megismerjem, milyen körülmények között dolgoznak a pedagógusok – nem a tényadatok, hanem saját narratíváik tükrében. A kutatás céljainak és a kutatási kérdéseknek megfelelően a Helyzetfeltárás blokkjában három kérdéscsoportban gyűjtöttünk adatokat: (1) támogatás, (2) egyéni elemek, (3) intézményi elemek. Ez a blokk részben saját, kifejezetten a jelen kutatáshoz kapcsolódó kérdésekből, részben a MEK-kutatásból átvett kérdésekből épült fel.



1. ábra: A kódtábla alapkategóriái

A második blokkban a pedagógusok egyéni szinten értelmezett szakmai tanulási, fejlődési céljairól, ennek várt eredményeiről és az intézményi célokhoz, eredményekhez való kapcsolódásáról gyűjtöttünk adatokat, továbbá a szakmai fejlődés megvalósításának tervezett formáiról és a partnerekről. Ekkor került sor – a felhalmozódott tapasztalatok összegzése után – a MEK-kutatásból átvett kategóriák bizonyos mértékű közelítésére a narratívák tartalmi, nyelvi elemeihez.<sup>14</sup> A kódkategóriák az egyéni (A pedagógus egyéni tanulási céljai) és intézményi (Az egyéni szakmai fejlődési célok kapcsolódása az intézményhez) célok, egyéni (A tervezett eredmények egyéni szinten) és intézményi (A tervezett eredmények intézményi szinten) eredmények kódolásakor azonosak voltak, azaz négyszer ismétlődtek.<sup>15</sup>

14. A kódolás gyorsítása, a tévedések elkerülése és a kódolók munkájának könnyítése céljából innentől csak 0 – Nincs adat és 1 – Igen kódok használata volt megengedett.

15. Meg kell jegyezni, hogy mivel a narratívák esetében nem konkrétan elért, hanem tervezett, teoretikus célokról és eredményekről beszélünk, ezek megkülönböztetése nem volt könnyű feladat, sőt számos esetben nem is volt lehetséges. Hasonló nehézséget okozott a pedagógusok sajátos gondolkodása miatt az egyéni és az intézményi célok, eredmények megkülönböztetése, elkülönítése, továbbá az, hogy a fejlődési tervet sokan csak részben – esetleg egyáltalán nem – magukra vonatkoztatták, sokkal inkább a tanulók, mások (kevesebben) intézményük (pedagógiai gyakorlatának) fejlesztési terveként értelmezték (lásd alább).

### *Kutatási eredmények – A narratívaelemzés eredményei*

A kutatás első és nagyon fontos eredménye az, hogy a gyakorló pedagógusok a mentor kifejezést nem alkalmazták akkor, amikor saját – tapasztalt tanárkénti – tanulásukról gondolkoztak. A mentor fogalom ilyen értelmezése tehát még nem terjedt el hazánkban a pedagógusok körében (lásd az első mintaválasztás sikertelenségét). Ennek ellenére nagyon fontos megérteni, várnak-e, és ha igen, milyen segítséget várnak tanulásukban, szakmai fejlődésükben a pedagógusok, továbbá ki és milyen formában, feltételek mellett nyújthat e folyamatban megfelelő támogatást számukra. Mivel azonban a kutatás tervezett menetén – éppen a jelzett okból kifolyólag – változtatni kellett, e kérdések megválaszolása csak közvetetten volt lehetséges.

### **A LEMORZSOLÓDÁS PEDAGÓGUSOK ÁLTAL MEGJELÖLT OKAI**

A kutatás egyik alapkérdése volt, hogy vajon milyen okokat látnak, észlelnek a pedagógusok a tanulók lemorzsolódásának hátterében (lásd fentebb a kutatási kérdéseket). Ezért (1) a kutatás során kódolásra kerültek a lemorzsolódáshoz vezető problémák, nehézségek és a lemorzsolódásban érintett tanulók pedagógusok által említett sajátosságai (például motivátlanság, SNI, BTMN, szociális háttér), valamint (2) a narratívák releváns részeit a kódolók szövegszerűen kiemelték, ezekkel kapcsolatosan memókat készítettek, amelyeknek áttekintésére, összegzésére ezt követően került sor.

A mintában megjelent pedagógusok helyzete számos tekintetben (az intézmény helye, mérete, felszereltsége, stb.) különbözött, ám feltűnőek voltak a hasonlóságok a lemorzsolódást előidéző körülmények, okok áttekintésében, számbavételében. A pedagógusok a lemorzsolódás okai, illetve a lemorzsolódást elősegítő, megelőzését nehezítő körülmények között számos, a szakirodalomból jól ismert egyéni-családi, intézményi és társadalmi szintű problémát, jelenséget jelöltek meg, melyek gyakorta nem elszigetelten jelennek meg, hanem halmazatilag, mikro- és makrotársadalmi folyamatokkal összefüggésben jelentkeznek az egyes tanulók, iskolák és települések, iskolai vonzáskörzetek tekintetében,<sup>16</sup> ami a problémák kezelését súlyosan nehezíti. Ezek a tényezők hatással vannak mind a pedagógusok munka és egyéb (például mentális-pszichikai) terheire, mind a pedagógiai gyakorlatra, mind a pedagógusok tanulására, szakmai fejlődésére (annak egyéni-személyes és intézményi szintjére). Ezekben az intézményekben – bár erről sokkal kevesebb pedagógus ír – gyakoriak az intézményt és annak egész nevelőtestületét érintő gondok, problémák is.

A lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás legfontosabb és a pedagógusok által leggyakrabban azonosított egyéni és iskolai oka a tanulók motivátlansága (vö. Juhász & Mihályi, 2015). Ezt a problémát a pedagógusok nagyrészt a gyengén teljesítő tanulóknak nem megfelelő, hagyományosnak tekintett frontális módszerek alkalmazásával és a tanulók iskolai sikereinek elmaradásával magyarázzák. Ez utóbbinak okai elsősorban a tanulók alapkészségeinek, kulcskompetenciáinak kialakulatlansága és ezzel összefüggésben azok a tanulói sajátosságok, amelyek a tanulók tanulását fokozottan nehezítik (SNI, BTMN). E jelenséget a vizsgált iskolákban általánosan kell tekintenünk: a mintában megjelenő pedagógusok általános tapasztalata, hogy a valamilyen szempontból különleges bánásmódot igénylő tanulók száma növekszik iskolájukban: 107 pedagógus említette, hogy tanulási nehézséggel (SNI), 99, hogy magatartási és beilleszkedési nehézségekkel (BTMN) küzdő tanulót, tanulókat tanít. A pedagógusoknak e helyzetben nehézséget jelent a megfelelő tanulási környezet megteremtése minden tanuló számára.

16. A tanulmányban terjedelmi okok miatt részletesebben csak azon okok bemutatására van lehetőség, amelyek a pedagógusok tanulásával, szakmai fejlődésével közvetlenül kapcsolatba hozhatók.

A pedagógusok egy kisebb csoportja említette, hogy a lemorzsolódás oka az iskola (23 fő) és/vagy az iskola-rendszer (33 fő). A tanárok felelősségét a lemorzsolódásban 22 fő említette, közülük a legtöbben a kiégést látják nagy problémának, és azt, hogy a kollégák egy része régi, elavult módszereket alkalmaz, ezekhez ragaszkodik. Általában ugyanezek a szerzők érzik azt, hogy hiba a pedagógusok részéről a változtatás igényének hiánya. Az iskolai szintű tényezők közül a pedagógusok legtöbbször a csökkenő tanulólétszámot és a megváltozott tanulói összetételt találják problematikusnak. Ezek többek meglátása szerint összefüggenek azzal, hogy iskolájuk hírneve romlik, illetve rossz, ezért az igényesebb szülők nem szívesen íratják oda gyermekeiket, illetve hogy a jó tanulmányi eredményt elérő tanulók elhagyják az iskolát. A fenntartó rugalmatlansága és a csoportösszevonások, továbbá a szakember-ellátottsággal, a pedagógus és szakos hiánnyal, a felszereltséggel, az eszközellátással, az épületek, iskolaudvarok állagával kapcsolatos problémák is gondot jelenthetnek. A pedagógusok elvárásai e téren rendkívül eltérőek. Általánosságban az a kép bontakozik ki, hogy a jobban felszerelt iskolák tanárainak, tanítóinak további eszközök iránti igénye nagyobb. Ez természetesen arra a szerencsés körülményre is utalhat, hogy ezekben az intézményekben ezeket az eszközöket a pedagógusok és a tanulók egyaránt nagyobb arányban használják.

Az iskolarendszerrel kapcsolatos, illetve rendszerszintű problémák (33 fő) közül a lemorzsolódás elleni küzdelemmel, annak nehézségeivel kapcsolatban számos pedagógus említette azt, hogy túl kevés az a támogatás, amit a lemorzsolódásban érintett tanulók eredményes oktatásához-neveléséhez kap. Egyetlen pedagógus sem jelezte azt, hogy szakmai fejlődése megvalósításához anyagi jellegű vagy munkaidő kedvezményt igényelne, illetve kaphatna. (Nem is csoda, hisz ilyen jelenleg nincs is Magyarországon.) Ez megerősíti a pedagógusok azon véleményét, miszerint terheik az elmúlt években, évtizedekben folyamatosan növekedtek (például a kontaktórák száma, adminisztráció), ám segítséget támogatást nem vagy csak csekély mértékben kaptak, kapnak. Ezek a problémák együtt könnyen vezethetnek kiégéshez.

### **A PEDAGÓGUSOK LEMORZSOLÓDÁS CSÖKKENTÉSE ÉRDEKÉBEN TERVEZETT TANULÁSÁNAK JELLEMZŐI – CÉLOK, EREDMÉNYEK, SAJÁTSÁGOK, PARTNEREK**

Mivel a lemorzsolódás legfontosabb egyéni és iskolai okát a pedagógusok elsősorban a tanulók motiválatlanságában vélik felfedezni, saját pedagógiai és tanulási céljaik meghatározásakor is e területre fókuszálnak. A tanulói motiváció növelésének legjobb, leghathatósabb eszközének a pedagógiai módszertan, ez által a tanulási környezet megváltoztatását, a korábbtól eltérő óravezetési és prezentációs stratégiák, tanuló- és tanulásközpontú, kooperatív munkaformák alkalmazását gondolják. A módszertani megújulás (szakmai fejlődés és tanulás), és az ezek mentén érdekesebbé, a mai kor gyermeke számára élményszerűbbé, ez által eredményesebbé váló tanítás, pedagógiai módszerek a tanárok szerint a tanulók motivációja, sikerélményhez juttatása, a tanulás hatékonysága, tanulási képességek/stratégiák, alapkészségek fejlesztése, a tanulmányi eredmények javulása, a kulcskompetenciák és a tanuló teljes személyiségének fejlesztése, az osztálytermi klíma, az iskolához és a tanuláshoz fűződő viszony, valamint a tanári sikerélmény, ágencia érzésének és megélésének területén jelenthethetnének előrelépést. Különösen erőteljesen jelentkezik ez a tanulási motiváció a pedagógusok szerint a képességeikhez képest alulteljesítő, a különleges bánásmódot igénylő és a hátrányos helyzetű, illetve a veszélyeztetett gyermekek tanulásának támogatása és sikerhez juttatása esetében, mert a motiválatlanságot, illetve a lemorzsolódást általában az iskolai kudarcokkal vagy valamely tantárgyhoz köthetően a sikerélmény hiányával, elmaradásával magyarázzák.

A pedagógusnarratívák sokasága szól arról, hogy a tanuló- és tanulásközpontú megközelítés a hazai iskolákban a pedagógiai célok és az elvárt tanári attitűdök szintjén jelen van (gyermekközpontúság, adaptivitás, diffe-

renciálás, családias hangulatú iskola stb.). Ennél fontosabb, hogy ez az érték megmutatkozik a pedagógusok gondolkodásában, amikor saját attitűdjüket, tanári gyakorlatukat feltárják, bemutatják, de megmutatkozik a reflexió szintjén is – nem egyszer önbírálatként. A tanuló- és tanulásközpontú gondolkodás (például a differenciálásra és az egyéni különbségek figyelembe vételére való törekvés), és annak elemei hatást gyakorolnak a pedagógusok tanulási célkitűzéseire is, melyek gyakran irányulnak olyan tanulási célokra, amelyeket részben vagy főként azoknak a tanulóknak a tanulástámogatása implikál, akiket a lemorzsolódás által fokozottan érintettként azonosítanak. Ilyen tanári tanulási célok a módszertani/tanórai (például kooperatív)<sup>17</sup> technikák, értékelési módszerek elsajátítása, a tanulói tanulási motiváció, a differenciálás és az adaptivitás határfokának növelési technikái, valamint a kulcskompetenciák és ezek tantárgyakon átívelő fejlesztésének módszerei.<sup>18</sup> Ez utóbbiak egyben jó lehetőséget és jó értelemben vett kényszert jelentenek az egyes kollégák és a nevelőtestületek számára a közös tanulásra, a tapasztalatok, jó gyakorlatok megosztására és az együttműködésre. Többen is említették, hogy a siker érdekében konzultálnának kollégáikkal, hospitálnának egymás óráin, esetleg közösen vennének részt továbbképzésen. A vezetőség erősítheti, támogathatja a tanulószervezeti működést, a kollégák közötti együttműködést, és szükséges, hogy biztosítsa az időt és a kereteket.

A jelzett problémák, nehézségek észlelése számos pedagógust arra indít, hogy azok megoldásában részt vállaljon. Ennek egyik eszköze véleményük szerint a tanulás, aminek alapja azonban a pedagógiai szemléletváltás. (A változás, változtatás nehézségeit és nehézkességét számos pedagógus jelezte.)<sup>19</sup>

Tanulási céljaik meghatározásakor a pedagógusok inkább gondolkodtak az egyéni, mint az intézményi szintben, és gyakrabban jelöltek meg célokat, mint eredményeket. Az egyéni célok leggyakrabban a kulcskompetenciák, az általános fejlesztés, a tantárgyakon, tevékenységterületen átívelő készségek tanításához és az egyénre szabott fejlesztéshez kötődtek. Ezeket az osztálytermi gyakorlathoz kapcsolható célok, eredmények (a saját szakterülethez, szaktárgyhoz, szakmódszertani ismeretek bővítése, a tanulásszervezés kategóriái közül a tantermi klíma, a differenciálás, a kooperatív és tevékenykedtető, valamint a játékos módszerek alkalmazása) említése követte, és a tanulói teljesítmény mérhető mutatóinak javítása. Ez utóbbi leggyakrabban a bukások számának csökkentését, esetleg a tanulmányi, mérési – néhol felvételi és verseny – eredmények javulását jelentette.

17. Bizonyos esetekben a tudás, a képességek, kulcskompetenciák fejlesztése kifejezetten ilyen módon lehet csak eredményes (lásd például kommunikáció, kooperáció, tolerancia stb.). Ezek a technikák lehetővé teszik a tanulók együttműködését, ezáltal fejlesztik ilyen irányú képességeiket, és hozzájárulnak a csoporton, osztályon belüli társas kapcsolatok kialakulásához, elmélyüléséhez, ami a szakirodalom szerint (lásd például Fehérvári, 2015) fontos védő faktor lehet a lemorzsolódással szemben.

18. Ezek a tevékenység együttesek azért is nagy jelentőségűek, mert gyakran különös figyelmet fordítanak a sajátos bánásmódot igénylő gyermekek fejlesztésére, aktivizálására, kooperációjára, továbbá sok pedagógus véli úgy, hogy hathatós segítséget nyújthatnak – különösen a lemorzsolódó tanulóknak – a hátrányok, a lemaradás csökkentésében, a tanulmányi sikeresség (például a tanulás eredményessége, továbbtanulás stb.) támogatásában.

19. A szakmódszertani és osztálytermi tanári kompetenciák fejlesztésével kapcsolatban a narratívák arra világítottak rá, hogy a pedagógusoknak ez a terület számos esetben gyengeségeikkel, nehézségeikkel, a módszerek alkalmazása terén gyakorlatlanságukkal, esetleg megfáradtságukkal, saját motiválatlanságukkal való szembenézést jelent, sokan mégis szívesen vállalják a tanulást, mert a megújulástól azt remélik, hogy a tanórák, foglalkozások érdekesebbé, „élményszerűbbé” válnak.

	Cél		Eredmény	
	Egyéni (fő)	Intézményi (fő)	Egyéni (fő)	Intézményi (fő)
Lemorzsolódás csökkentése	129	115	115	99
Saját szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó és szakmódszertani ismeretek bővítése	116	53	94	29
A tanulói teljesítmény mérhető mutatóinak javítása	116	79	96	59
A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT) fejlesztése	43	22	34	28
Gyermekek, tanulók IKT tudásának fejlesztése	48	14	45	16
A foglalkozások/tanórák tervezése, vezetése	118	54	100	35
Egyénre szabott fejlesztés, egyénre fókuszáló fejlesztési program	134	57	84	56
Agresszió- és konfliktuskezelés	15	18	25	10
Kollégák együttműködése és egymástól való tanulása	79	90	59	54
Kulcskompetenciák, általános fejlesztés, tantárgyakon, tevékenységterületen átívelő készségek tanítása	130	62	94	45
Tantermi klíma	83	23	84	18
A tanulási idő hatékony kihasználása	41	16	48	6
Strukturált tanítás: differenciálás, megerősítés és visszajelzés, fejlesztő értékelés	86	32	65	20
Csoportos, páros munka, kooperatív módszerek	88	31	67	33
Játékos módszerek, játékosítás	73	35	85	29
Új oktatási anyagok, feladatok, feladatbankok, szemléltető anyagok, módszertani segédeszközök létrehozása	54	36	49	59
Versenyek szervezése, felkészítés	25	21	20	8

2. táblázat: A pedagógusok szakmai fejlődési céljai és tervezett eredményei

Amint az elemzésből is kiderült, a pedagógusok elsősorban tanári munkájuk hatékonyabbá tétele, tanulóik, és az ő tanulásuk támogatása érdekében szeretnének pedagógusként tanulni, fejlődni (vö. Rapos et al., 2020a). Tanulási céljaik kijelölése is a tanulók problémáihoz, a pedagógusok által azonosított tanulói tanulási célokhoz kötődnek. Saját tanulásukról való elmélkedésük újra és újra átcúsztatja a tanulók fejlődéséről, tanulásáról való gondolkodásba, ennek tervezésébe. Az ilyen módon egymással keveredő tanulási célok és igények lényegében új, eredményesebb, adaptívabb, a helyi és a tanulói problémákra, sajátosságokra jobban reflektáló tanulási kör-

nyezet<sup>20</sup> megteremtésére vonatkoznak mind a tanulókra, mind a pedagógusokra nézve. A pedagógusok saját tanulásukra és a tanulók tanulására vonatkozó céljai között különbségek figyelhetők meg aszerint, hogy milyen területen működnek, milyen problémákat érzékelték eddigi gyakorlatuk során, milyen előzetes gyakorlattal, tudással rendelkeztek a továbbképzésen érintett témakörben, van-e vezetői gyakorlatuk, milyen továbbképzés keretében keletkezett a jelen kutatásban felhasznált fejlődési terv, mennyire határozta meg a narratíva szerzőjének gondolkodását a továbbképzés adta inspiráció, a megfelelési kényszer, és ezzel ellentétesen mennyire nyomta rá bélyegét a narratíva szövegére az időhiány és/vagy az (esetleg érdeklődés mögé bújtatott) érdeklenség.

Minél konkrétabb problémához, eszközhöz kötődik a tanulási cél (szövegértés, IKT használat, konkrétan megtervezett feladat, projekt), annál egyértelműbben rajzolódna ki a pedagógusok tanulási céljai és ezek összekapcsolása a tanulók tanulási tevékenységeivel, a várható tanulási eredményekkel. Ha a tanulás valamely általános, jelen esetben tipikusan szakmódszertani problémához kapcsolódott, a célok és a várt eredmények sokkal elmosódottabbak lettek, az ok-okozati kapcsolatok kevésbé jelentek meg a narratívákban.

A pedagógusok narratíváik tanúsága szerint sokféle szereplőt vonnának be lemorzsolódás elleni küzdelemükbe. A partnerek szerepét részben a tanulóik tanulását szolgáló tanári munkájukban való együttműködésben, részben tanulásukban, szakmai fejlődésükben, esetleg mindkettőben látják. Általános jelenség, hogy első sorban kollégáikra (101 fő), a tanulókra, gyermekekre (68 fő) és a szülőkre (43 fő), valamint a vezetőségre (48 fő) gondolnak partnerekként.<sup>21</sup> A kollégák egyaránt lehetnek együttműködő partnerek a munkában és a tanulásban, míg a vezetőség inkább támogató, a munka kereteinek, az együttműködés feltételeinek megteremtője. A lemorzsolódáshoz és/vagy a tanulók tanulásához (ritkábban saját tanulásukhoz) köthető feladataik ellátásában, tanulásukban további partnereik lehetnek a belső specialisták (főként a fejlesztőpedagógus, továbbá a gyógypedagógus, a logopédus és az iskolapszichológus). A belső specialistákkal sokkal több pedagógus tervezi az együttműködést, mint intézményen kívüli szereplőkkel (közülük elsősorban más iskolák tanáraival alakítanak ki partneri kapcsolatokat (28 fő)).<sup>22</sup> Feltűnő azonban, hogy a tanárok szakmai tanulásukban sok tekintetben magányosak: tanulásuk, szakmai fejlődésük egyik legtöbbször említett módja az „önművelés” – melynek tartalma ugyan bizonytalan, de az egyértelmű, hogy a fogalom egyéni, társak nélküli tanulást jelent. A tanárok izoláltságuk miatt nem panaszkodnak, mert természetesnek fogadják el.

A kutatási eredmények alapján megállathatjuk, hogy a pedagógusok által megjelölt szakmai fejlődési, tanulási célok sok esetben összekapcsolódnak, komplex, de nem feltétlenül minden elemében tudatos rendszert alkotnak, hatásukat viszont nagyon erősnek kell tartanunk, mert nézetekként, vélekedéseként a pedagógusok gondolkodásának mélyrétegeiben elhelyezkedve további szinteket határoznak meg (lásd Korthagen, 2004, 2017: hagyma-modell).

20. A tanulási környezet fogalmának, a fogalom tartalmának sokféle meghatározása él egymás mellett a neveléstudományban, melyeknek elemei csak részben közősek (lásd például Partnerships for 21st Century Skills, 2009; TALIS, 2009; Rapos et al., 2011; Réti, 2011; OECD-CERI, 2013; Baráth, 2015, melyekre az elemzésben fokozottan építettünk). E helyt ezeknek részletes elemzését mellőzzük ugyan, ám azt szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy tanulási környezeten semmiféleképpen sem kizárólag a tanulás fizikai környezetét, ennek tényezőit értjük. Jelen tanulmány sokkal inkább koncentrálna a tanulási környezet nem tárgyi/fizikai jellegű elemeire.

21. A tanulókat és a szülőket inkább a tanulók tanulásának eredményesebbé tétele miatt látják fontosnak bevonni – például elégedettségüket akarják mérni, tájékoztatni szeretnék őket. Ezek a szándékok gyakran a további együttműködés, elsősorban az iskola megítélése, az iskola, a tanulás iránti pozitív attitűd otthoni támogatásának szempontjából is fontosak.

22. Sokakat a továbbképzés erősített meg abban, hogy tanárképzőket, főiskolai, egyetemi oktatókat is bevonhatnának tanulásukba (18 fő). A szaktanácsadókra azonban csak kevesen tekintenek partnerként (10 fő), ami adódhat abból is, hogy a szaktanácsadók feladatát sok pedagógus inkább felügyeleti, mint támogató jellegűnek véli.



## TÁMOGATHATJA-E A NEVELŐTESTÜLETBEN DOLGOZÓ MENTOR TANÁRKOLLÉGÁI LEMORZSOLÓDÁS CSÖKKENTÉSÉT CÉLZÓ TANULÁSÁT, S HA IGEN, HOGYAN?

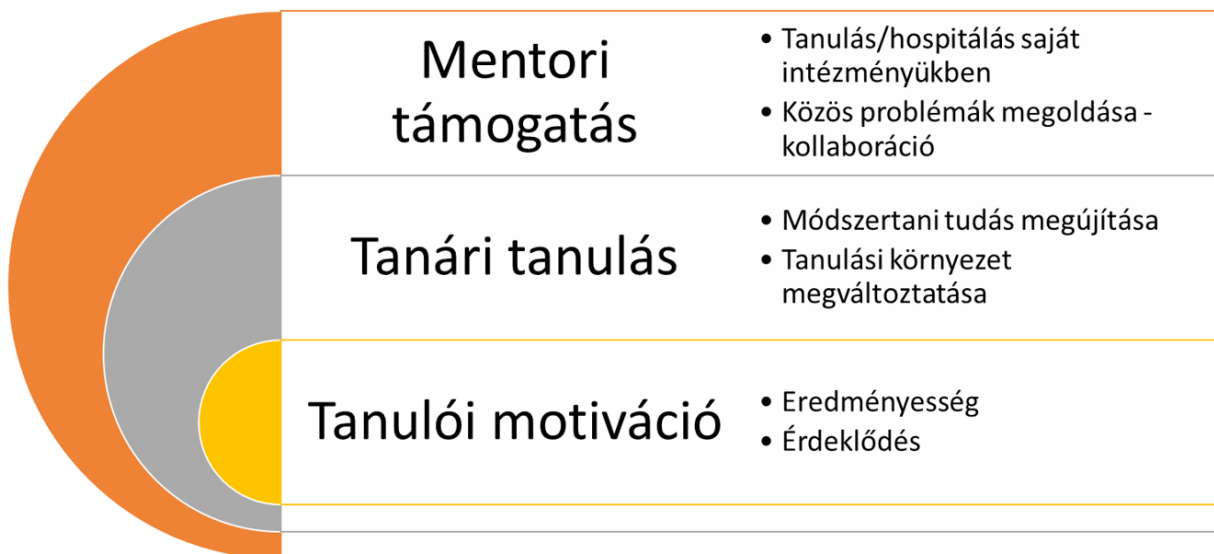
A kutatás egyértelműen bizonyította, hogy a tapasztalt gyakorló pedagógusok hazánkban még nem számítanak szakmai tanulásuk támogatásában a mentorokra, tanári tanulásukban és szakmai fejlődésükben pedig gyakran izoláltak, magányosak annak ellenére, hogy tanulásuk tervezésekor számos kollaboratív vagy kollaboratíván is megvalósítható tevékenységet említettek. A narratívákban legtöbbször (100 fő) a kollégákkal folytatott formális megbeszéléseket, az intézményen belüli szakmai kommunikációt, a szakmai csoportok tevékenységében való részvételt és együttműködést lehetett azonosítani a szakmai fejlődés megvalósításának tervezett formájaként. Ezt követte a kísérletezés, fejlesztés, próbálkozások, kutatás kategóriába sorolt tevékenységek köre (75 fő), a jó gyakorlatok átvétele (68 fő), az óralátogatás tapasztalatszerzés céljából (63 fő) és a szakirodalom tanulmányozása (62 fő). Tehát míg a pedagógusok hisznek a közvetlen tapasztalatszerzés mint pedagógus-továbbképzési módszer hasznosságában, ezért szívesen tanulnának közvetlenül a gyakorlatból, csak igen kevesen vállalkoznának arra, hogy tudásukat, tapasztalataikat a formális beszélgetéseken, együttműködési kereteken kívül megosszák. Ennek korábbi kutatásom eredményei szerint elsősorban a félelem, a bizonytalanság, a bizalmatlanság és az önbizalom hiánya az oka, mivel a pedagógusok tartanak attól, hogy az óralátogatáskor mások kedvezőtlen képet alakítanak ki szakmai tudásukról, munkájukról, és nem bíznak abban sem, hogy a tanóra és a pedagógus tevékenysége egzakt módon értékelhető, megítélhető volna. Ezen felül – kevés kivételtől eltekintve – nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy óráikon más pedagógusok jelen legyenek (Nagy, 2013). Ez lehet az oka annak, hogy jó gyakorlatok átadására (38 fő), és mások óralátogatás keretében történő fogadására (29 fő) jóval kevesebben vállalkoztak volna. A kollégákkal folytatott informális beszélgetések fejlesztő hatását kevesebben látják, pedig sokan írtak arról, hogy tanítópárjukkal, közvetlen kollégáikkal erős a szakmai kapcsolatuk. A formális továbbképzés 37 fő narratívájában fordult elő, de többen megjegyezték, hogy ezekre eljutni problémás, ahogyan vélhetően a más iskolákba tett látogatás, akár hospitálási céllal, hasonlóan akadályokba ütközik, pedig volna rá igény. A reflektív tevékenység – bár nincs költségvonzata – nem igazán elterjedt, a pedagógusoknak csak mintegy negyede él vele (40 fő). Mindezek azt mutatják, hogy a pedagógusok – lehetőségeik józan mérlegelése mellett – leginkább a szakmai fejlődés és tanulás intézményükön belül elérhető kollektív és egyéni formáit kívánják, tudják igénybe venni – azonban intézményen belüli kollaboratív tanulásuk, szakmai együttműködésük többnyire felszíni jellegű (lásd Clement & Vandenberghe, 2000; Rapos, 2016). A mentorálás ilyen lehet: amellett, hogy a mentor segítheti a formális közösségek (munkaközösségek) munkáját, közreműködhet kollégái fejlődésében, támogathatja azt mint a jó gyakorlatok bemutatója. Óráin hospitálva a pedagógusok tapasztalatait gyűjthetnek, megfigyelhetik számukra kevésbé ismert pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazását, ami őket is bátoríthatja ezek kipróbálására. A mentoroknak szerepe lehet kollégáik önművelésének, önképzésének támogatásában, tanulási igényeinek, lehetőségeinek feltárásában, orientálásában is. Elméleti felkészültségük (például a tanulás konstruktivista, szociokonstruktivista megközelítéseivel kapcsolatban) és pedagógusképzői kompetenciáik, melyeket a mentorképzésben szereztek, illetve erősítettek meg, a pedagógiai gyakorlat megújítását szolgáló új tudást hozhat a nevelőtestületekbe. (Ez nem kizárólag tanítási, szakmódszertani technikák közvetítésére vonatkozhat.) Ezt a tudást hathatósabban is adhatnák tovább kollégáiknak, mint az intézményen kívülről érkező képzők, mert az elméletet a helyi gyakorlatra, problémákra közvetlenül tudják vonatkoztatni, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása pedagógiai tevékenységükben közvetlenül megfigyelhető a kollégák számára, továbbá ugyanahhoz a szervezeti kultúrához tartozva szakmai kommunikációjuk kollégáik számára érthetőbb lehet. A mentorálásban való részvétel pedig segíthet a szakmai és tanulási együttműködés elmélyítésében, felszíni helyett tartalmi együttműködés kialakításában (lásd Clement & Vandenberghe, 2000; Rapos,

2016). Szintén a mentorok lehetséges tanulástámogató szerepére hívják fel a figyelmet azok a narratívák, amelyeknek szerzői pályafutásuk során már megtapasztalták a gyakorlottabb kollégák támogatásának áldásos hatását.

A pedagógusok tanulási céljait és a pedagógusok által e célok megvalósításához rendelt tanulási utakat vizsgálva kimondhatjuk, hogy a mentorok támogathatják tanárkollégáik lemorzsolódás csökkentését célzó tanulását, mert

- tekintettel arra, hogy a lemorzsolódás okaként elsősorban a tanulók motivátlanságát jelölik meg, ennek megváltozását pedig módszertani újításoktól, a tanulási környezet megváltoztatásától remélik, a pedagógusok elsősorban módszertani ismereteiket, készségeiket, képességeiket kívánják fejleszteni, e területen a mentorok tudása és jártassága mentori működésük feltétele;
- a pedagógusok a számukra új eljárásokat legszívesebben közvetlenül a gyakorlatból tanulnák meg, mert ott „éles” körülmények között, hospitálás keretében győződhetnek meg arról, hogy a jó gyakorlat valóban működik, eredményes. Így a tanulás, a kipróbálás és az esetleges korrekció rövid időn belül megtörténhet; továbbá bíznak a hospitálás mint tanári tanulást támogató módszer hasznosságában.
- Szintén a mentorok tevékenységére irányítja a figyelmet az, hogy a pedagógusok többsége nem szívesen vállalkozik arra, hogy gyakorlatát kollégáinak bemutassa. A mentorok viszont a pedagógushallgatókkal, pályakezdő pedagógusokkal való munka során hozzászoknak ehhez.

A mentorok szerepét a gyakorló pedagógusok tanulásában és szakmai fejlődésében a 2. ábrán foglaljuk össze, és mutatjuk be.



2. ábra: A mentori támogatás hatásai a tanári tanulásra és a tanulói motivációra

A nevelőtestületen belüli mentori támogatás tehát a pedagógusok tanulásának könnyen megvalósítható, költséghatékony, időtakarékos és fenntartható formája. Annak azonban feltételei vannak mind a mentor, mind a kollégák, mind az intézmény vezetésének részéről, hogy a mentor rendszeresen és kellően eredményesen támogathassa kollégái szakmai fejlődését. Ezek a feltételek részben a mentor személyéhez, részben az intézményhez, az intézményi kultúrához köthetőek. A mentor abban az esetben nyújthat kollégáinak hatékony támogatást, ha

- a mentor kollégái által elismert szakember, akinek szakmai tekintélye a mentorálásba és az annak keretében megvalósuló tanulásba vetett bizalom alapja, valamint a tanulás eredményességének záloga;
- a mentor és a mentorált pedagógusok között jó kollegiális és emberi kapcsolat van, melyet a szakmai és a személyes bizalom érzése és légköre egyaránt jellemez;
- a mentor és a mentorált pedagógusok közeli kollégák, akik azonos területen dolgoznak, ezért azonos vagy hasonló problémákkal küzdenek;
- az intézmény szervezeti kultúrájának természetes eleme a tanulószervezeti működés, amelyben a pedagógusok kollegiális együttműködése kiterjed a szakmai tanulási folyamatokra, valamint a mentorálás elfogadása nem kényszer és szűgyen, hanem lehetőség;
- az intézmény vezetése bátorítja a pedagógusok mentorálás keretében történő tanulását, és ennek érdekében törekszik a megfelelő tanulási környezet kialakítására, a feltételek és az időkeretek biztosítására.

Az előbbieken túlmenően a nevelőtestületben megvalósítandó közös projektek, például a kulcskompetenciák közös, tervszerű fejlesztése erősíti a pedagógusok együttműködő tanulását, szakmai fejlesztését, és kölcsönös mentorálást eredményezhet. Mivel a pedagógusok tanulási, fejlődési igényei gyakran a különleges igényű tanulók (SNI, BTMN) eredményes fejlesztésére irányulnak, irányulnának, meg kellene fontolni a fejlesztő- és gyógypedagógusok mentori képzését és alkalmazását is.

## *Összegzés és következtetések*

A narratívák tanúbizonysága szerint a pedagógusok elsősorban a tanulók tanulási motivációjának növelésében fedezik fel saját szerepüket a lemorzsolódás elleni küzdelemben. Ennek érdekében elsősorban a tanulási környezeten változtatnának, különösképpen az alkalmazott óravezetési, módszertani eljárások tekintetében. A pedagógusok többsége fontosnak tartja szakmai fejlődését, tanulását, továbbképzését e területen. A mentortanárok e fejlődés támogatói lehetnek – megfelelő egyéni-személyes és intézményi tényezők megléte esetén – mind a tervezés, mind a megvalósítás szintjén. A pedagógusok tanulásának tervezésében a mentori támogatás jelentőségére mutat rá az a tapasztalat, hogy a pedagógusok tanulási céljai nem csak szorosan összekapcsolódnak, de gyakorta össze is mosódnak gondolkodásukban és narratíváikban a tanulók tanulásával kapcsolatban meghatározott pedagógiai céljaikkal, ezért saját tanulásuk tervezése a narratívák szintjén kevésbé látszik koherens folyamatnak. A megvalósítás szintjén pedig azért, mert a mentorok idő- és költséghatékony módon, a gyakorlatban tudnak bemutatni kollégáiknak tanuló- és tanulósközpontú eljárásokat. A kipróbálást követően pedig azonnal lehetséges a konzultáció és a korrekció, esetlegesen az innováció. A pedagógusok tanulásában és továbbképzésében fokozottan figyelembe kell venni az egyéni és intézményi szintű sajátosságokat és problémákat. Tanulásukban és szakmai fejlődésükben a pedagógusokat – köztük a mentorokat – oktatáspolitikai és intézményi-szervezeti szinten folyamatosan támogatni kell.

## *Köszönetnyilvánítás, támogatás*

A tanulmány és az alapjául szolgáló kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

Külön köszönettel tartozom Dr. Rapos Nórának kutatásom során nyújtott támogatásáért, valamint Temesi-Ferenczi Kingának, Nagy Gabriellának és Dr. Nagy Gabriella Máriának a kódolásban való közreműködésükért.

## Irodalom

1. Adhikari, B. (2016). *Literature Reviews of the Effects of an Effective and Comprehensive Induction Programs to New Teacher Retention and Professional Development*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/296847879\\_Literature\\_Reviews\\_of\\_the\\_Effects\\_of\\_an\\_effective\\_and\\_Comprehensive\\_Induction\\_Programs\\_to\\_New\\_Teacher\\_Retention\\_and\\_Professional\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/296847879_Literature_Reviews_of_the_Effects_of_an_effective_and_Comprehensive_Induction_Programs_to_New_Teacher_Retention_and_Professional_Development)
2. Az Európai Unió Tanácsa (2001). Az Oktatási Tanács jelentése az Európai Tanács felé „Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései” címmel. *Magyar Kisebbség*, 10(1-2), 170–187.
3. Baráth, T. (2015) (Ed.). *Dél-Alföld megújuló iskolái*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
4. Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, London. [http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
5. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001
6. Benkei-Kovács Balázs (2019). A szakképzési Híd programok hatásvizsgálata kvalitatív kutatásra támaszkodva. In Magyar, S., Bartha, K. & Balogh, B. (Eds.), *Oktatás határhelyzetben 2.*, Nagyvárad: Partium Kiadó.
7. Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35–51. DOI: 10.1016/S0959-4752(00)00014-1
8. Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 1, 120–139. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
9. Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and Constructivist Methods. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
10. Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. In Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (Eds.), *Handbook of Constructionist Research*. (pp. 397–412) New York: The Guilford Press. Retrieved from [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz\\_2008-a.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-a.pdf)
11. Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 8, 947–967. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537>
12. Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and teacher education*, 1, 81–101. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed407382.pdf>
13. Cohran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In Fullan, M., Hargreaves, A., Hopkins, D., & Liebman, A. (Eds.), *International handbook of education change* (2nd ed., pp. 445–467). New York: Springer.
14. Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan – SE Mentálhigiéné Intézet – Sage.
15. Council Recommendation (2011). *2011 of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701(01))
16. Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2015). Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement. *Higher Education Research & Development*, 1, 157–159.
17. Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research Review / Teacher Learning: What Matters? *How Teachers Learn*, 5, 46–53. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/228625772\\_Research\\_ReviewTeacher\\_Learning\\_What\\_Matters](https://www.researchgate.net/publication/228625772_Research_ReviewTeacher_Learning_What_Matters)

18. Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 4, 423-443. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
19. Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 3, 181-199. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
20. Erdész, M. (2017) (Ed.). *Minden diák számít! Előzzük meg a lemorzsolódást.* Crocoos. Budapest: Tempus Közalapítvány. Retrieved from [https://tka.hu/docs/palyazatok/bookle\\_hu\\_web.pdf](https://tka.hu/docs/palyazatok/bookle_hu_web.pdf)
21. Eurofound (2015). *European Working Conditions Surveys (EWCS)*. European Commission, Education and Training. Retrieved from [https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_en)
22. European Commission (2000). *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról.* Retrieved from <https://ofi.oh.gov.hu/tamop311/egyeb/oktatasi-eu-dokumentumok/memorandum-elethosszig>
23. European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11101>
24. European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC (2010). Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)
25. European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Retrieved from [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/esl/esl-group-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/esl/esl-group-report_en.pdf)
26. European Commission (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. (Caena, F.) Retrieved from [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf)
27. European Commission (2020). *Education & Training 2020. Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving*. European Union. Retrieved from [https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/early-school-leaving-group2015-policy-messages\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/early-school-leaving-group2015-policy-messages_en.pdf)
28. European Commission (2019). *Education and Training MONITOR 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>
29. Eurostat (2015). *Report. Tackling early leaving from education and training in Europe*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/info/education/policy-educational-issues/shared-challenges-education-and-training/early-school-leaving\\_en](https://ec.europa.eu/info/education/policy-educational-issues/shared-challenges-education-and-training/early-school-leaving_en)
30. Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 2, 179-198. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
31. Falus, I. (2010). A pedagógusképzés korszerűsítése – Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 1, 19-36. Retrieved from [http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes\\_2010\\_1szam.pdf](http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf)
32. Fehérvári, A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, 7-8, 3-19.
33. Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3, 31-47. Retrieved from [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany\\_2015\\_3\\_31-47.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_31-47.pdf)
34. Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 3, 358-377. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
35. Gelencsér, K. (2003). Grounded theory. *Szociológiai Szemle*, 13(1), 143-154.

36. Hatie, J. (2003). *Teachers make a difference*. Paper delivered at the 2003 ACER Conference 'Building Teacher Quality'.
37. Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 3, 381–391. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
38. Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 2, 201–233. doi:10.3102/0034654311403323 Retrieved from [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=gse_pubs)
39. Juhász, J. & Mihályi, K. (2015). A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány*, 3, 17–30. Retrieved from [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany\\_2015\\_3\\_17-30.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_3_17-30.pdf)
40. 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*, 1, 77–97.
41. Korthagen F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 4, 387–405. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
42. Krull, E. (2004). Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának mentorálása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, 3, 63–77.
43. Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, 18(3), 92–108.
44. Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K., & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 1, 46–61. Retrieved from [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelstudomany\\_2020\\_1\\_46-61.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelstudomany_2020_1_46-61.pdf)
45. Lengyel, J. (2017). *Iskolai lemorzsolódás a számok tükrében*. (Oktatási Hivatal). Retrieved from [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/TPN2017\\_prezentaciok/LengyelJ\\_20170427.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/TPN2017_prezentaciok/LengyelJ_20170427.pdf)
46. Lipton, M. & Oakes, J. (2008). *A tanítással változó világ 1*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
47. Makó, Á. (2014). *A pályakezdő szakmunkások munkaerő-piaci helyzete*. Budapest: MKIK GVI. Retrieved from [http://www.mkik.hu/upload/mkik/szakkepzes/kopeczi/szakiskola2014/szakiskola\\_2014\\_tanulok\\_tanulmany\\_140320.pdf](http://www.mkik.hu/upload/mkik/szakkepzes/kopeczi/szakiskola2014/szakiskola_2014_tanulok_tanulmany_140320.pdf)
48. McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005): Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD.
49. Mihályi, K. (2014). A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. In Szegedi, E. (Ed.), *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában* (pp. 7–30). Budapest: Tempus Közalapítvány. Retrieved from [http://esplus.eu/documents/Vegzettseget\\_mindenkinek\\_QALL\\_zarokiadvany.pdf](http://esplus.eu/documents/Vegzettseget_mindenkinek_QALL_zarokiadvany.pdf)
50. Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory: a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 43(1), 17–30. Retrieved from [http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt\\_201201p17.pdf](http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf)
51. Nagy, K. (2013). *A hospitálás helye, szerepe a pedagógusképzésben és – továbbképzésben*. (Szakdolgozat – BME, Iskolai Mentor Szakirányú Továbbképzési Szak)
52. Nagy, K. (2020). *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők*. (Doktori (PhD) disszertáció – ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola)
53. Nagy, P. T. (2010). *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon*. Társadalom és oktatás, 35. Budapest: OKI, Új Mandátum.
54. OECD (1998). *Education Policy Analysis – Teachers for Tomorrow's Schools*. Paris. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/1840205.pdf>

55. OECD (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, International Summit on the Teaching Profession. Gomendio, M. (Ed.), Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>
56. OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. Retrieved from [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en#page32](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page32)
57. OECD-CERI (2013). *Innovative Learning Environment*. URL: Retrieved from [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/innovative-learning-environments\\_9789264203488-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page1)
58. Oktatási Hivatal (2017). Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben”. Retrieved from <https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/efop312>
59. Opfer, V. D., & Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 3, 376–407.
60. Partnership for 21st Century Skills (2009). *Learning Environments: A 21st Century Skills Implementation Guide*. Retrieved from [http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp\\_learning\\_environments.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp_learning_environments.pdf)
61. Pesti, Cs. & Szivák, J. (2020). *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. Budapest: L'Harmattan.
62. Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79–102). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
63. Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O. & Mészáros, Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest: OFI. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf>
64. Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020a). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 1, 28–45. Retrieved from [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany\\_2020\\_1\\_28-45.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_28-45.pdf)
65. Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020b). *A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások*. (Háttér tanulmány, kézirat).
66. Réti, M. (2011) (Ed.). *Kívül belül jó iskola*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/13000/13022/>
67. Réthy, E.-né (2020). A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulásfolyamatában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3, 21–34.
68. Révész, L., K. Nagy, E. & Falus, I. (2018). *A Komplex Alapprogram Koncepciója*. Eger: Líceum Kiadó. Retrieved from <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3404/1/A%20Komplex%20Alapprogram%20koncepti%C3%B3ja.pdf>
69. Sachs, J. (2007). Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*. 3–6.
70. Sallay, V. (2015). A kvalitatív megközelítés és a Grounded Theory szerepe a társadalomtudományi kutatásokban. In Corbin, J., Strauss, A.: *A kvalitatív kutatás alapjai*. Előszó. Budapest: L'Harmattan – SE Mentálhigiéné Intézet – Sage Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/283348344\\_A\\_kvalitativ\\_megkozelites\\_es\\_a\\_Grounded\\_Theory\\_szerepe\\_a\\_tarsadalomtudomanyi\\_kutatasokban\\_Eloszo\\_a\\_magyar\\_kiadeshoz](https://www.researchgate.net/publication/283348344_A_kvalitativ_megkozelites_es_a_Grounded_Theory_szerepe_a_tarsadalomtudomanyi_kutatasokban_Eloszo_a_magyar_kiadeshoz)
71. Scheerens, J. (2010). *Teacher's Professional Development*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Union.
72. Stéger, Cs. (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos Unió törekvéseiről. *Pedagógusképzés*, 1, 37–56.
73. Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
74. Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4, 3–13.
75. Szokolcsy, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.

76. TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
77. Tashakkori, A & Teddlie, Ch. (2010). *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (Second Edition) SAGE Publications Ltd.
78. The Council of the European Union (2015). *Council conclusions on reducing early school leaving and promoting success in school*. (2015/C 417/05). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52015XG1215%2803%29>
79. Tókos, K., Rapos, N., Szivák, J., Lénárd, S., & T. Kárász, J. (2020). Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30, 41–61. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.8.41
80. Varga, J. (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
81. Vescio, V., Ross, d., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 1, 80–91.
82. Vigotszkij, L. Sz. (2000). *Gondolkodás és beszéd. (Thinking and Speech)*. Budapest: Trezor Kiadó.



## I. sz. melléklet

### Kizárási kritériumok, okok és kizárt narratívák

A kizárás oka	Konkrét példák	Darabszám
Duplikátum	Egy narratívát szerzője saját neve és azonosító kódja megadásával is elmentett.	1
A narratíva nem reflektál a lemorzsolódásra: egyértelműen leírja, hogy az intézményben, ahol tanít nincs/nem jellemző a lemorzsolódás, továbbá a narratíva nem tartalmaz semmilyen, a lemorzsolódással kapcsolatos információt sem a helyzetelemzésben, sem a célok, eredmények között.	A szövegben: „bukás nincs”	13
	A szövegben: „lemorzsolódás nem jellemző”	4
	Egyéb: A szövegben: „Tehát úgy tűnik, hogy minden adott annak érdekében, hogy tanulóink a lehető legtöbbet hozzák ki magukból, a lemorzsolódás ne veszélyeztessen senkit.”	1
	A szerző egy más kollégákkal közös (más narratívából is ismert SWOT-analízist használ a következő megjegyzéssel: „A táblázatban kövér betűket használtam azoknál az elemeknél, amelyek erőteljesebben vonatkoznak rám, illetve fokozottabban érintenek.” A „magas korai iskola elhagyás” ezek között nem szerepelt.	1
A szerző nem említi a lemorzsolódást	A szövegben az abba hagy kifejezés nem az iskolára, hanem feladatra vonatkozott	3
	A szövegben az abba hagy kifejezés nem az iskolára, a tanuló tiszteletlen magatartására vonatkozott	1
Egyéb	A szerző a diagnózist nem arról az iskoláról készítette, amelyben a fejlődési tervet megvalósítaná (most váltott munkahelyet).	1
	A szöveg nem köthető konkrétan egy pedagógushoz sem. A címe Szervezeti diagnózis, és több pedagógus narratívájában fellelhető egészében vagy részleteiben. Ezen felül a szövegben nem szerepel a lemorzsolódás vagy szinonímája, a „végzettség nélküli iskolaelhagyás” kifejezés a projekt címében kerül említésre.	1
Összesen		26

## *The Mentor-based Assistance of the Further Education and Professional Development of Experienced Teachers to Reduce the Drop-out of Students*

---

Pupils' early school leaving, drop-out and fighting against thereof are major internationally recognized educational policy problems. Teacher learning and professional development are of paramount importance in this respect, as many studies have proven that the quality of teaching is the main factor influencing the effectiveness of education (Hattie, 2003; McKenzie et al., 2005; Barber & Mourshed, 2007; Cohran-Smith, 2010). Therefore teachers' professional development and learning (and their individual and organisational aspects) are increasingly researched topics of the international educational science as well as the Hungarian educational science. Mentoring and mentoring support can play a role in supporting the professional development and learning of teachers beyond the early stage of their careers – which, however, is not yet a common practice in Hungary. According to the results of the research, the experienced teachers, who teach in those Hungarian primary schools which are most affected by drop-out, recognize that the reason for the drop-out is mainly the lack or insufficiency of students' motivation, for the improving of which the use of new learning organization methods (such as cooperative methods, gamification) are crucial. Many of these teachers would like to offer their professional learning and development to prevent or reduce student drop-out. Because they believe that to learn these procedures the fastest and most effective way possible is to observe them in practice, many would accept and find mentoring helpful in their learning, provided certain individual/personal, as well as organizational conditions are met.

**Keywords:** drop out/early school leaving, professional learning and professional development of teachers, mentor, mentoring

# Három nemzetközi kutatás tanulójóllét-konceptiójának összevetése

*Szell Krisztián,\* Szabó Lilla\*\* és Róbert Péter\*\*\**

DOI: 10.21549/NTNY.33.2021.2.4

Az utóbbi években (hazai viszonylatban is) egyre növekvő kutatói érdeklődés mutatkozik a gyermekek jólléte iránt, ami különösen igaz az oktatás, iskola kontextusában történő vizsgálatokra. A tanulmány fő célja, hogy átfogó képet adjon a tanulók szubjektív jóllétének lehetséges vizsgálati dimenzióiról, ennek érdekében három nemzetközi kutatás – (1) Gyermekek világa – Nemzetközi vizsgálat a gyermekek jóllétéről (ISCWeB), (2) Iskoláskorú gyermekek egészség-magatartása (HBSC), (3) Tanulói teljesítmények nemzetközi értékelésének programja (PISA) – jóllétkonceptióját, valamint a felmérések legutóbbi adatfelvételeiben vizsgált tanulói jóllétdimenziókat veti össze. Összességében megállapítható, hogy a tanulói jóllét vizsgálatát mindhárom felmérés többdimenziós keretbe ágyazza, így számos közös terület (élettel való általános elégedettség, érzelmi állapot, pszichológiai jóllét, családi élet, baráti kapcsolatok, iskolai élet, egészségi állapot, szubjektív és objektív testkép) megjelenik az adatfelvételekben. Az összehasonlítás eredménye azt mutatja, hogy a felmérések jólléthez köthető kérdései nem minden esetben feleltethetők meg teljesen egymásnak, több esetben inkább csak tartalmi, funkcionális megfeleltetés lehetséges. Emellett a vizsgált tanulók életkora, a tanulók jóllétére vonatkozó kérdések kontextusa is eltérő ezekben a felmérésekben. Különbség mutatkozik az egyes dimenziókhoz tartozó kérdések, illetve ítemek számában, a válaszlehetőségként megadott kategóriákban (skálák fokozatában), valamint abban is, hogy az egyes adatfelvételek milyen időintervallumra vonatkoztatva kérdeznak rá bizonyos jelenségek előfordulására. Mindezek ellenére tanulmányunk első lépés abba az irányba, hogy a későbbiekben ezen nemzetközi felmérések eredményei alapján megpróbáljunk megbízhatóbb és érvényesebb képet alkotni a tanulók jóllétéről, különös tekintettel a magyar jellegzetességekre.

**Kulcsszavak:** tanulói jóllét, jóllétdimenziók, nemzetközi összehasonlítás, ISCWeB, HBSC, PISA

## *Bevezetés*

Az elmúlt évtizedekben a tanulók életminőségével foglalkozó kutatásokban is egyre erőteljesebben jelentek meg a különböző jóllétkonceptiókra épülő megközelítések. A kutatások a gyermekek életminőségét általában objektív (például anyagi erőforrások, életkörülmények) és (készítettem hozzá egy áttekintőt a biztonság kedvéért, ezt is küldöm) /vagy szubjektív (affektív és kognitív elemeket tartalmazó hedonikus (Ryan & Deci, 2001), illetve az önmegvalósítást fókuszba helyező eudaimonikus (Huppert, 2014) aspektusból közelítik meg (Huppert, 2014; Veenhoven, 2007), hozzáátéve, hogy a szubjektív megközelítés, különösen a 2010-es évet követően kapott egyre nagyobb figyelmet (Cho & Yu, 2020). A tendencia erősödését támogatta a pozitív pszichológia, illetve az ezen alapuló pedagógiai megközelítés térnyerése. A pozitív pszichológián alapuló pedagógiai megközelí-

\* Egyetemi adjunktus, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet, e-mail: szell.krisztian@ppk.elte.hu

\*\* Doktori hallgató, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: szabo.lilla@ppk.elte.hu

\*\*\* Egyetemi tanár, programvezető kutató, TÁRKI Zrt, e-mail: robert@tarki.hu

tés alapvetően arra fókuszál, hogy milyen környezeti és belső feltételek szükségesek a pozitív életérzésekhez, a motiváció megtartásához, az egyéni és közösségi jólléthez (Hamvai & Pikó, 2008; Noble & McGrath 2008; Oláh & Kapitány-Fövény, 2012; Seligman & Adler, 2019).

A tanulói jóllét többdimenziós fogalom, amely rövid és hosszútávon, vagyis aktuális helyzetekre adott reakcióként és egy folyamat eredményeként is értelmezhető, s magában foglalja az általános tanulási- és élettapasztalatokat is (Bourke & Geldens, 2007; Awartani, Whitman & Gordon, 2008). A gyermekek, tanulók jóllétének többdimenziós, interdiszciplináris jellegét jól mutatja a fogalom tudományterületek, illetve az egyes elemzések szerint is eltérő koncepcionalizálása (jogi, egészségközpontú, fejlődési, ökológiai, képességalapú stb. megközelítések) és operacionalizálása (vizsgált dimenziók és indikátorok száma – Cho & Yu, 2020). Ugyanakkor a szakirodalomban, kutatásokban közös dimenziók – például bizonyos személyes (fizikai-egészségügyi állapot, pszichológiai, kognitív tényezők stb.) és kontextuális (társas kapcsolatok, iskolai körülmények, társadalmi-gazdasági háttér, környezeti tényezők stb.) dimenziók – is megjelennek (Konu, Lintonen & Rimpelä, 2002; Pollard & Lee, 2003; Soutter, O'Steen & Gilmore, 2014).

A gyermek jólléte, általános közérzete, elégedettsége az otthon, az iskolában, valamint a szűkebb és tágabb környezetben átélt szubjektív élményeken keresztül hatást gyakorol testi-lelki egészségére, fejlődésére, viselkedésére (Williams, Holmbeck & Greenley, 2002; Örkényi & Koszonits, 2004), valamint pozitív kapcsolatba hozható a tanulással, az iskolai teljesítménnyel is (Konu, Lintonen & Rimpela, 2002; Vieno, Santinello, Galbiati & Mirandola, 2004; Seligman et al., 2009). A tanulók szubjektív jólléte tehát alapvető fontosságú mind a tanulmányi teljesítmény, mind a szociális készségek fejlesztésében. Többek között ezért is nagyon fontos, hogy minél több ismeret, empirikus eredmény álljon rendelkezésre a tanulók jóllétéről. Az elmúlt években hazai viszonylatban is egyre növekvő kutatói érdeklődés mutatkozik a gyermekek jólléte iránt, ami különösen igaz az oktatás, iskola kontextusában történő vizsgálatokra (Örkényi & Koszonits, 2004; Szabó, 2016; Nagy, 2018; Nagy et al., 2019). A növekvő érdeklődést jól mutatja, hogy egyre több, nemcsak egyes országokon belül, hanem nemzetközi szinten végzett kutatás – melyben Magyarország is részt vesz – tér ki a különféle jólléti dimenziók vizsgálatára.

Tanulmányunk fő célja, hogy átfogó képet adjon a tanulók szubjektív jóllétének lehetséges vizsgálati dimenzióiról. Ehhez alapvető támpontot ad az olyan nemzetközi felmérések vizsgálata, amelyek fókuszában a tanulói jóllét feltérképezése is megjelenik, s amelyek kisebb-nagyobb mértékben eltérő elméleti és módszertani megközelítésből vizsgálódnak. Ennek megfelelően tanulmányunk az egyes jóllétdimenziókat három nemzetközi kutatás jóllétkoncepciójának összehasonlításával mutatja be: (1) Gyermekek világa – Nemzetközi vizsgálat a gyermekek jóllétéről (*Children's Worlds International Survey of Children's Well-being, ISCWeB*), (2) Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása (*Health Behaviour in School-aged Children, HBSC*) és (3) Tanulói teljesítmények nemzetközi értékelésének programja (*Programme for International Student Assessment, PISA*). Tanulmányunkban először a három kutatás koncepcionális hátterét vázoljuk fel, kitérve az egyes felmérések módszertani jellegzetességeire is, majd ezt követően összehasonlítjuk a három kutatásban megjelenő jóllétdimenziók, tanulói jólléttel kapcsolatos témák és kérdések körét.

## Jóllétkonceptiók a vizsgált nemzetközi kutatásokban

### *Gyermekek világa – Nemzetközi vizsgálat a gyermekek jóllétéről (ISCWeB)*

Az ISCWeB nemzetközi felmérés<sup>1</sup> a gyermekek nézőpontjából tárja fel a 8, 10 és 12 éves gyermekek saját életükéről, mindennapi tevékenységeikről (otthon, iskolában, szabadidőben, baráti körben), időfelhasználásukról, szubjektív és pszichológiai jóllétükről alkotott percepcióit. A felmérés reprezentatív adatokra támaszkodva törekszik arra, hogy felhívja a figyelmet a gyermekek jóllétének fontosságára egyrészt saját maguk, szüleik, szűkebb (baráti, iskolai) közösségeik, másrészt a döntéshozók, a szakértők és a szélesebb közönség számára. Nemzetközi kutatás lévén célként és előnyként jelenik meg az egyes országok összehasonlíthatósága is (Casas, 2019).

A projekt 2009-ben indult olyan intézményi háttérrel, mint az UNICEF vagy az International Society for Child Indicators (ISCI). A kezdetekben német, angol, izraeli, spanyol és román kutatók alakították ki a kutatás alapkonceptióját. A 2011-ben megvalósuló első adatfelvételi hullámban 14 ország vett részt, melyek között az alapkonceptiót kialakító országokon kívül főleg Európán kívüli országok (például az USA és Kanada) szerepeltek. A második hullámban, 2013–2014-ben már 21 országban került sor adatfelvételre, ekkor több európai ország csatlakozott a felméréshez főként Skandináviából és Dél-Európából. A felmérés harmadik, 2016 és 2019 között zajlott hullámában tovább bővült az országok (régiók) listája, ekkor már 35 ország (régió), köztük Magyarország részvételével zajlott a felmérés.<sup>2</sup> A harmadik adatfelvételi hullám így csaknem 127 000 (körülbelül 33 000 nyolcéves, 47 500 tízéves és 46 000 tizenkét éves) gyermek véleményét gyűjtötte össze.

A kutatás módszertani megvalósítása során fontos kritérium a reprezentativitás, ugyanakkor az egyes országok (régiók) mintavételi eljárása nem egységes, hanem igazodik az adott országok (régiók) eltérő sajátosságaihoz. A mintanagyság kapcsán elvárás, hogy mindhárom vizsgált korosztályban legalább 1 000 fő kerüljön a mintába. Magyarországon kétlépcsős rétegzett mintavételre került sor: az általános iskolák rétegzése településtípus, földrajzi elhelyezkedés (régió), fenntartó és iskolaméret alapján történt, ezt követően az iskolák véletlenszerűen kerültek kiválasztásra. A kiválasztott iskolák 3., 5. és 7. évfolyamos tanulói szülői engedéllyel vettek részt a vizsgálatban. A magyar mintát 75 általános iskola összesen 3 045 tanulója alkotja: 1 016 fő a 3. évfolyamról, 1 035 fő az 5. évfolyamról és 994 fő a 7. évfolyamról.

Az ISCWeB kutatás jóllétkonceptiójának egyik fontos eleme a jóllét fogalom hedonikus (boldogsággal, örömmel, elégedettséggel azonosító) és eudaimonikus (a boldogságnál többnek tartó, a kiteljesedéssel és növekedéssel azonosító) felfogásának megkülönböztetése (Ryan & Deci, 2001; Deci & Ryan, 2008). Az ISCWeB harmadik adatfelvételi hulláma a gyermekek jóllétének három aspektusát vizsgálja: (1) a szubjektív jóllét affektív komponensét (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999), mely a megélt pozitív és negatív érzelmeket öleli fel, és a jóllét kevésbé stabil, inkább változó összetevője, (2) a szubjektív jóllét kognitív komponensét (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999), mely az étellel való általános elégedettségre és az élet egyes területeivel kapcsolatos elégedettségre vonatkozó, stabilabb komponens, valamint (3) a pszichológiai jóllétet (Ryff, 1989), mely a személyes fejlődésre, növekedésre fókuszál, és integrálja az önfogadás, az autonómia, a másokkal való jó kapcsolat, a környezet uralása, az életcélok és a személyes fejlődés területeit. A hedonikus jóllétfelfogáshoz a szubjektív jóllét affektív és kognitív elemei (Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999), az eudaimonikus jóllétfelfogáshoz pedig a pszichológiai jóllét elemei (Ryff, 1989) kapcsolódnak szorosan (1. ábra).

1. A kutatás honlapja: <https://isciweb.org/>

2. 2020-ban az első eredmények hazai publikálására is sor került (Róbert, Szabó & Széll, 2020).



1. ábra: Jóllétkonceptió az ISCWeB kutatásban (saját szerkesztés Rees et al., 2013 alapján)

A jóllétkonceptió alapján az ISCWeB kutatás a gyermekek életének 12 területéről gyűjt adatot: (1) maga a gyermek, (2) a család, illetve gyermekkel együtt élő személyek, (3) az otthon, (4) a barátok, (5) az iskola, (6) a környék, ahol a gyermek él, (7) az élet egyes aspektusaival való elégedettség, (8) az élettel való általános elégedettség, (9) a pénz és a család vagyoni helyzete, (10) a szabadidő, (11) élet a saját országában, (12) egyéb terület.

### *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása (HBSC)*

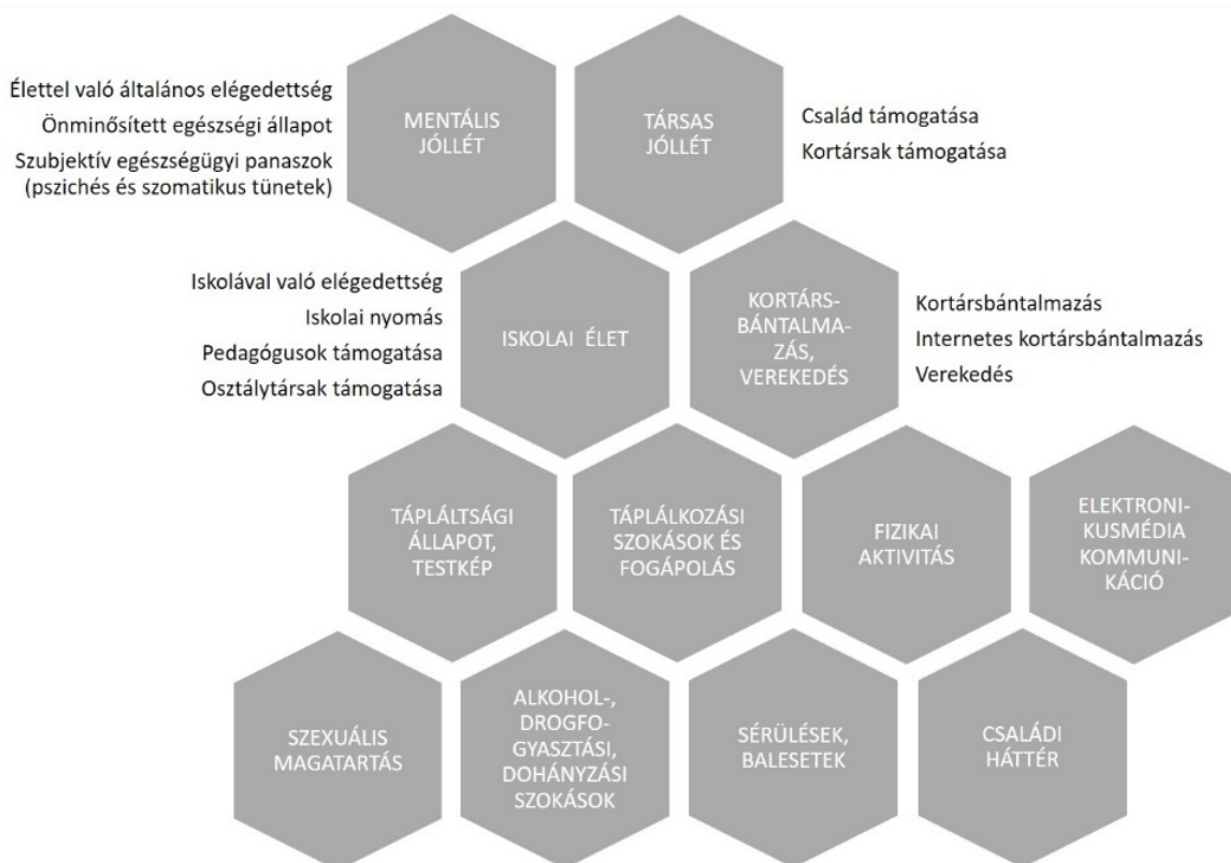
A HBSC nemzetközi kutatás<sup>3</sup> a serdülőkorú tanulók életmódját vizsgálja. Fő célja, hogy megismerje a kamaszok szubjektív egészségi állapotát, jóllétét, egészségmagatartását és mindazon egyéni, illetve fizikai és társas környezeti tényezőket, melyek hatást gyakorolhatnak mindezekre. A kutatás széles értelemben tekint a kamaszok egészségére, ideértve fizikai, lelki, érzelmi és társas jóllétüket mint a mindennapi élethez szükséges erőforrásokat. A kutatás nyomon követi a fiatalok szélesebb társadalmi-gazdasági kontextusban értelmezett egészségmagatartását (Németh & Várnai, 2019).

A HBSC-kutatás több mint 35 éve indult a WHO-val együttműködésben. Az adatgyűjtés négyévente, 11, 13 és 15 éves tanulók körében zajlik, a legutóbbi alkalommal már csaknem 50 tagország részvételével valósult meg. Magyarország 1985-ben csatlakozott a vizsgálathoz, azóta minden soron következő alkalommal teljesült

3. A kutatás honlapja: <http://www.hbsc.org/>

az országosan reprezentatív adatgyűjtés, vagyis a legutóbbi, 2018-ban végzett adatfelvétel már a kilencedik volt Magyarországon (Németh & Várnai, 2019; Inchley et al., 2020). Az adatfelvétel minden részt vevő országban, illetve régióban a nemzetközi kutatási protokollban előírtak szerint zajlott, így az életkori megoszlás szerinti reprezentativitást csoportos mintavétellel biztosították. A tanulói minták nagysága korcsoportonként körülbelül 1 500 fő minden országban (régióban) (Inchley, Currie, Cosma & Samdal, 2018). A legutóbbi adatgyűjtés alkalmával összesen közel 228 000 (körülbelül 77 000 11 éves, 78 000 13 éves és 72 000 15 éves) tanuló töltötte ki a kérdőívet. A magyar felmérésbe csaknem 6 000 (1 575 5. évfolyamos, 1 662 7. évfolyamos és 1 627 9. évfolyamos, s kiegészítésként 1 139 11. évfolyamos) tanulót vontak be. A településtípusra, földrajzi régióra, valamint iskolákra reprezentatív tanulói minta rétegzett mintavételi eljárással készült. A tanulók névtelenül, önkéntesen, szülői beleegyezéssel vettek részt az adatfelvételben (Németh & Várnai, 2019).

A kutatás során felvett kérdőív több részből áll össze. A részt vevő országok kutatócsoportja által elfogadott nagyobb kérdéscsomag kötelező eleme a felmérésnek, egyaránt tartalmaz a korábbi adatfelvételekben alkalmazott kérdéseket és újakat is. A vizsgálatba bevont témák köre folyamatosan bővül, változik, reflektálva a technológiai és társadalmi folyamatokra, változásokra. Ennek megfelelően lehetőség van további, választható kérdéscsomagok adaptálására is, melyek lehetővé teszik egy-egy téma mélyebb vizsgálatát. Ezen felül az adott országot képviselő kutatócsoport egyéb területekkel és kérdésekkel is kiegészítheti a kérdőívet. A HBSC-kutatás keretében vizsgált témaköröket a 2. ábrán foglaltuk össze.



2. ábra: Egészségmagatartás-koncepció a HBSC-kutatásban  
(saját szerkesztés Németh & Várnai, 2019 és Inchley et al., 2020 alapján)

A legutóbbi, 2018. évi adatfelvétel a szubjektív jóllétet, ezen belül az étellel való elégedettséget mint a mentális jóllét egy összetevőjét vizsgálta. Kapcsolódó területként többek között megjelent a társas jóllét (indikátorai: család és kortársak támogatása), az iskolai tapasztalatok (indikátorai: iskolával való elégedettség, iskolai nyomás, tanárok és osztálytársak támogatása), a szubjektív és objektív testkép, a szubjektív egészségi állapot és a kortársbántalmazás (Inchley et al., 2020). A magyar adatfelvételben a szubjektív jólléthez kapcsolódóan az alvási szokásokról, a krónikus betegségekről és állapotokról (választható kérdéscsomagok), valamint a depresszív tünetekről (kutatócsoport által beemelt kérdésblokk) is megkérdezték a tanulókat (Németh & Várnai, 2019).

### *Tanulói teljesítmények nemzetközi értékelésének programja (PISA)*

A PISA-vizsgálatot<sup>4</sup> az OECD indította el 2000-ben, OECD-országok és -partnerországok közreműködésével. A mérés populációját azok a 15 éves diákok jelentik, akiknek életkora az adatfelvétel idején 15 év 3 hónap és 16 év 2 hónap közötti, és legalább 6 tanévet befejeztek formális oktatási keretek között, iskolatípusra való tekintet nélkül. A felmérés általános célja annak vizsgálata, hogy a 15 éves tanulók a tankötelezettség végéhez közeledve milyen mértékben rendelkeznek azokkal a képességekkel és ismeretekkel, melyek elősegítik társadalmi és munkaerőpiaci beilleszkedésüket. Ennek megfelelően a mérés során azt vizsgálják, hogy a tanulók mennyire tudják alkalmazni, hasznosítani az iskolában elsajátított tudást a gyakorlatban, a mindennapi helyzetekben. További célként jelenik meg a részt vevő országok oktatási rendszerei teljesítményének és egyéb jellemzőinek összehasonlítása is (Oktatási Hivatal, 2019). A PISA által kifejlesztett minőségi standardok, eljárások, eszközök és ellenőrzési mechanizmusok biztosítják, hogy a nemzeti minták összehasonlítható adatokat szolgáltatassanak, és az eredmények országok (régiók) között is megbízhatóan összevethetők legyenek (OECD, 2019a, 2019b).

Az adatfelvételre háromévenként kerül sor, Magyarország a kezdetektől minden alkalommal részt vett a vizsgálatban. A legutóbbi, immár hetedik mérés 79 ország részvételével valósult meg 2018-ban, amikor is körülbelül 600 000 tanuló reprezentálta a részt vevő országok és régiók 32 millió 15 éves tanulóját (OECD, 2019b). A magyar tanulói mintát 245 iskola 5 132 tanulója alkotta, akiknek többsége 9. évfolyamos volt (N=3 800), de az adatfelvételben általános iskolába járó 7. és 8. évfolyamos (N=324), illetve 10. évfolyamos (N=1 006) és 11. évfolyamos (N=2) tanulók is részt vettek (Oktatási Hivatal, 2019).

Bár a PISA-vizsgálat fő területei a szövegértés, az alkalmazott matematikai műveltség és az alkalmazott természettudományi műveltség, a kutatás a tanulókról és az iskolai környezetről is gyűjt adatokat különböző (tanulói, igazgatói) háttérkérdőívek segítségével, megteremtve ezzel az átfogóbb, komprehenzív vizsgálódás lehetőségét. A PISA sajátossága, hogy az egyes mérések alkalmával egy-egy műveltségi terület nagyobb hangsúlyt kap, valamint a klasszikus mérési területek mellett minden alkalommal megjelennek kapcsolódó területek, kompetenciák. 2018-ban a 15 évesek globális kompetenciájának fejlettségét vizsgálták a klasszikusnak számító területek mellett, azonban a magyarországi adatfelvétel nem terjedt ki e kompetencia mérésére. A PISA lehetőséget biztosít a részt vevő országok számára, hogy kiegészítő (tanári, illetve szülői kérdőívek) és választható (számítógépes ismeretek, továbbtanulási aspirációk és elvárások, illetve tanulói jóllét feltárását célzó) kérdőíveket is beemeljenek a nemzeti mérésbe a standard tesztek és háttérkérdőívek mellé.

A tanulói jólléttel kapcsolatos választható kérdőívet,<sup>5</sup> mely a standard kérdőívben szereplő tanulói jóllétet mérő itemekhez képest mélyebb vizsgálatra ad lehetőséget, mindössze kilenc ország (Magyarország nem volt

4. A kutatás honlapja: <https://www.oecd.org/pisa/>

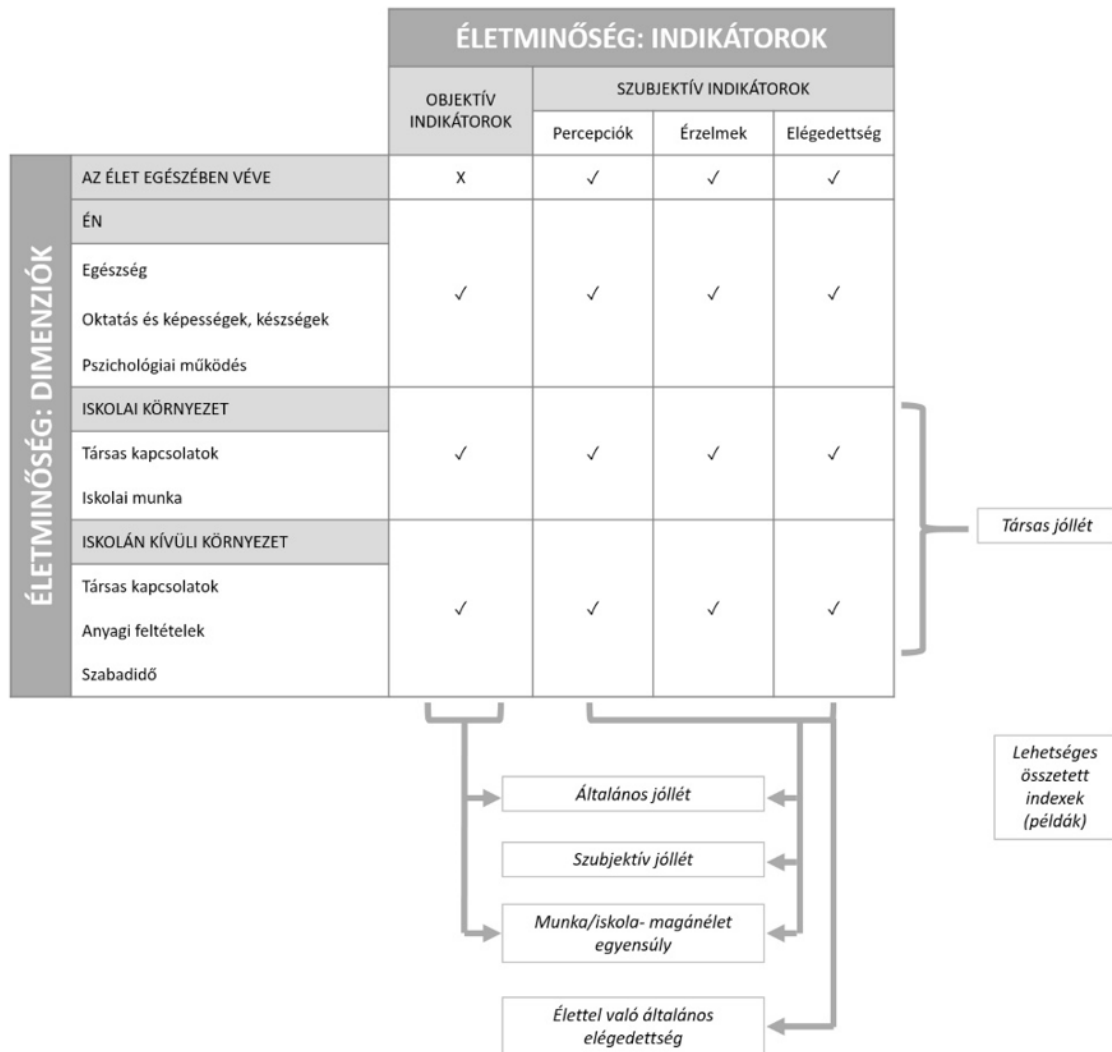
5. A kérdőív angol változata itt érhető el: [https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7\\_201710\\_QST\\_MS\\_WBQ\\_NoNotes\\_final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_WBQ_NoNotes_final.pdf)



köztük) adaptálta 2018-ban. A PISA-vizsgálatban a tanulók jólléte azokra a pszichológiai, kognitív, anyagi, társadalmi és fizikai működésekre és képességekre utal, amelyekre a tanulónak szükségük van ahhoz, hogy boldog és teljes életet éljenek. Ebben az értelmezési keretben a jóllét dinamikus állapot: a képességek fejlesztésébe történő jelenlegi erőforrásbefektetés, odafigyelés nélkül a tanulók kisebb eséllyel élvezhetik majd felnőttként a jóllét magas szintjét. A PISA-vizsgálatban a tanulói jóllét elemzésének keretein belül a tanulók jóllétének öt területét azonosítják: (1) kognitív jóllét (például tudás, alapkészségek), (2) pszichológiai jóllét (például iskola kötődés, jövőbeni célok és ambíciók), (3) fizikai jóllét (például egészségi állapot, fizikai tevékenységek), (4) társas jóllét (például kapcsolat a családdal, a társakkal és a tanárokkal) és (5) anyagi jóllét (például anyagi erőforrások) (Borgonovi & Pál, 2016; OECD, 2019b).

A *kognitív jóllét* azokat a képességeket, tudást és alapokat foglalja magába, melyek birtokában a serdülők a társadalomban – mint élethosszig tanulók – hatékony munkavállalók- és elkötelezett polgárokként tevékenykednek. A *pszichológiai jóllét* felöleli a tanulók életükkel, iskolai kötődésükkel, céljaikkal és a jövőjükre vonatkozó törekvéseikkel kapcsolatos értékítéleteit és nézeteit. A *fizikai jóllét* dimenziója a serdülők egészségi állapotára, valamint az egészségtudatos táplálkozás és a testmozgás iránti elköteleződésükre utal. A *társas jóllét* a kamaszok szociális életére utaló konstruktum, mely magában foglalja a családdal, kortársakkal, pedagógusokkal való kapcsolatot és az iskolai társas élet szubjektív megítélését. Az *anyagi jóllét* mindazokat a családot, illetve iskola rendelkezésére álló erőforrásokat öleli fel, melyek alkalmasak a gyermekek szükségleteinek kielégítésére, tanulásuk és egészséges fejlődésük támogatására (Borgonovi & Pál, 2016).

A PISA 2018-ban tanulói jóllét mérésére kialakított keret a jóllét különböző megközelítéseit ötvözi magában, annak különböző dimenzióit számos indikátorral ragadja meg. Ez a keretrendszer modulokra bontható egyfelől dimenziók szerint (én, iskolai környezet, iskolán kívüli környezet), másfelől az indikátor típusa – objektív vagy szubjektív (percepció, érzelem, elégedettség) – szerint. Objektív komponensei az egyénre és a környezetre vonatkozó materiális/szociális indikátorokkal írhatók le (például a háztartás jövedelme, oktatási erőforrások, egészségi állapot), szubjektív komponensei ugyanakkor az étellel, a szubjektummal és a környezettel kapcsolatos érzelmeket, percepciókat és elégedettséget jelölik. A dimenzió és indikátorjelleg kettőséből képzett egységek, melyek maguk is indikátorok, együttesen összetett indikátorokként is használhatók, alkalmazásukkal lehetővé válik a jelenség komplexebb, fókuszáltabb megközelítése. Ilyen összetett indikátor lehet például az általános jóllét, a szubjektív jóllét, a társas jóllét és az iskola-magánélet egyensúlya (OECD, 2019a). A PISA-vizsgálat jóllét-koncepciójának moduláris jellegű keretrendszerét a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra: A PISA-vizsgálat jóllétkonceptiójának moduláris keretrendszere (saját szerkesztés OECD, 2019a, p. 258 alapján)

A PISA 2018-as adatfelvételében a tanulói jóllét négy indikátora került a vizsgálat fókuszába, amelyek az összes jóllétindikátornak csupán egy részét fedik le: (1) az élettel való elégedettség és az élet értelme, (2) a tanulók érzelmei, (3) az énhatékonyság és a kudarcélelem, valamint (4) a fejlődés fókuszú szemléletmód (*growth mindset*). A vizsgált indikátorokat kiegészítették egyéb kapcsolódó területek, mint például az iskolai klímára (tanulói viselkedés, pedagógusok viselkedése és diákokhoz való viszonyulása, iskolai közösség) vagy a családi-ház-tartási és iskolai erőforrásokra vonatkozó kérdésblokkok (OECD, 2019b).

### A vizsgált nemzetközi kutatások jóllétdimenzióinak összevetése

A továbbiakban az ISCWeB (2016–2019), a HBSC (2017/2018) és a PISA (2018) felmérések legutóbbi adatfelvételeinek a tanulói jóllét feltérképezését célzó dimenzióit, témaköreit vetjük össze, azok közös pontjaira fókuszálva. A PISA kapcsán a standard kérdőívben szereplő kérdések mellett a választható jóllétkérdőívben szereplő kérdéseket is számba vesszük. Elemzésünkben csak azokra a dimenziókra, témakörökre térünk ki, melyek

a nemzetközi kutatások közül legalább kettőben szerepeltek. Így az alábbi dimenziókat, témaköröket vetjük össze:<sup>6</sup>

- élettél való általános elégedettség,
- érzelmi állapot,
- pszichológiai jóllét,
- családi élet,
- baráti kapcsolatok,
- iskolai élet (iskolatársakkal, tanárokkal való kapcsolat),
- egészségi állapot,
- szubjektív és objektív testkép.

### *Élettél való általános elégedettség*

A jóllétvizsgálatok visszatérő területe az élettél való elégedettség, mely az élettél, annak minőségével kapcsolatos általános értékítéletet mutatja. A mérési gyakorlatban előfordul mind az egy itemmel való kérdés – mely tömör és lényegre törő, ugyanakkor általános, szubjektív értelmezést lehetővé tévő kérdészi forma (Rees et al., 2013) –, mind a több item alkalmazásával történő kérdés. Az élettél való elégedettség mindhárom vizsgált nemzetközi kutatásban megjelent, azonban az egyes vizsgálatok eltérőek az alkalmazott megközelítés, illetve kérdés vonatkozásában (lásd a Melléklet 1. táblázatát).

Az *ISCWeB 3. hullámában* az élettél való általános elégedettség a szubjektív jóllét kognitív komponense, melynek mérésére alkalmazták mind az egy-, mind a több-itemes kérdészi technikát: (1) az *Overall Subjective Well-Being Scale (OLS)* egy kérdés segítségével tárta fel az élettél való általános elégedettséget, (2) a *Children's Worlds Subjective Well-Being Scale (CW-SWBS)* – melynek kialakításához az *ISCWeB* kutatói a Huebner (1991) által kidolgozott koncepciót (*Student Life Satisfaction Scale*) vették alapul – pedig 6 itemmel mérte ugyanezt. A *HBSC 2017/2018-as adatfelvételében* az élettél való elégedettség a mentális jóllét, a *PISA 2018-ban* pedig a tanulói jóllét pszichológiai dimenziójának egyik összetevője. Az élettél való elégedettség mérésére mindkét kutatás az ún. Cantril-létrat<sup>7</sup> (Cantril, 1965) alkalmazta.

### *Érzelmi állapot*

A szubjektív jóllét-konceptiók általában nem csak az élet egészével, illetve annak egyes területeivel kapcsolatos kognitív komponenseket (elégedettség, percepció) foglalnak magukban, hanem affektív összetevőket is (Casas, 2011; OECD, 2019a). A tanulók érzelmi állapota mint affektív komponens az *ISCWeB* és a *PISA* kutatásban jelenik meg, míg a *HBSC* felmérése nem érintette ezt a területet (lásd a Melléklet 2. táblázatát).

Az *ISCWeB* kutatásban a szubjektív jóllét affektív összetevőinek mérésére szolgáló skála (*Children's Worlds Positive and Negative Affects Scale, CW-PNAS*) Diener (1984) megközelítésére, valamint Feldman-Barrett és Russell (1998) bipoláris pszichológiai modelljére épül. A skála a 10 és 12 éveseknél 6 kérdés segítségével 11 fokon méri a tanulók pozitív (PAS) és negatív (NAS) érzelmi állapotát. A *PISA 2018-as adatfelvételében* a tanulók érzelmi állapota a tanulói jóllét pszichológiai dimenziójának egyik komponenseként jelent meg. A megélt érzelmek vizsgálatára vonatkozó kérdéscsoport hasonló az *ISCWeB* kutatáséhoz, azonban különbség mutatkozik a felsorolt itemekben (azaz a megkérdezett érzelmi állapotok körében), valamint a skála kategóriákban (*ISCWeB*:

6. Az egyes dimenziókat összehasonlító táblázatokat a Melléklet tartalmazza.

7. A 11 fokú Cantril-létra legalsó foka, azaz a skála legkisebb, 0-s értéke az élettél való legkisebb, míg a legfelső foka, vagyis a legmagasabb, 10-es értéke az élettél való legnagyobb elégedettséget jelenti.

11 fokozatú skála, PISA: négy kategória). További különbség, hogy míg az ISCWeB kutatás az elmúlt két hétre vonatkoztatva kérdez rá az érzelmekre, addig a PISA általánosságban. Ezen standard kérdésen felül a PISA választható jóllétkérdőíve különböző szituációkra vonatkoztatva (például egyes tanórák, órák közötti szünetek, házi feladat készítés) is rákérdezt a tanulói érzelmekre (OECD, 2019b).

### *Pszichológiai jóllét*

A jóllét pszichológiai aspektusa a személyes fejlődéssel, növekedéssel kapcsolatos pszichológiai jellemzőket foglalja magában (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999). Az érzelmi állapot dimenzióhoz hasonlóan ez a dimenzió szintén csak az ISCWeB és a PISA-vizsgálatban jelent meg, a HBSC adatfelvételében azonban nem (lásd a Melléklet 3. táblázatát).

Az *ISCWeB-kutatásban* a pszichológiai jóllét az eudaimonikus felfogáshoz kötődik, a jóllétet az elégedettség, a boldogságnál többnek tartja, inkább a kiteljesedéssel azonosítja. Az ISCWeB-ben a 12 éves tanulók pszichológiai jóllétét meghatározó 6 ítemes mérőeszköz (*Children's Worlds Psychological Subjective Well-Being Scale, CW-PSWBS*) alapját Ryff (1989) többtényezős modellje adja. A *PISA jóllét-konceptiójában* a pszichológiai jóllét ernyőfogalom, mely magában foglalja a diák saját életével, iskolai elköteleződésével, jövőbeli céljaival és ambícióval kapcsolatos értékelését és nézeteit (Borgonovi & Pál, 2016; OCED, 2019b). A PISA 2018-as mérésében tematikailag ide sorolható a korábban már tárgyalt étellel való általános elégedettség és tanulói érzelmek mellett néhány pszichológiai (tanulói énhatékonyság és kudarcból való félelem, az élet értelme) és kognitív témakör (fejlődésfókuszú szemléletmóddal való rendelkezés, tanulás szerepe, tanulmányi célok, teljesítményorientáció). Így a két nemzetközi kutatás megfeleltetése ez esetben lényegesen nehezebb, mint az előzőekben tárgyalt két dimenziónál. Ráadásul itt is elmondható, hogy míg a ISCWeB 11 fokozatú skálán mért, addig a PISA négy kategóriás válaszlehetőséget adott meg.

### *Családi élet*

A gyermekek jóllétének vizsgálatakor figyelembe kell venni mindazon színtereket, csoportokat, melyek meghatározóak a gyermekek számára. Az egyik legfontosabb ilyen színtér és egyben társas közeg a család, mely terület mindhárom vizsgált kutatásban megjelenik (lásd a Melléklet 4. táblázatát).

Az *ISCWeB* kutatás elméleti keretében az étellel való általános elégedettség mellett a szubjektív jóllét kognitív összetevője az élet különböző területeivel kapcsolatos, ún. területspecifikus elégedettség is. Az egyik ilyen vizsgált terület a család. Ennek kapcsán mérték a családi élet egyes aspektusaival (gondoskodás, támogatás, közös időtöltés, biztonság, döntéshozatal) kapcsolatos tanulói nézeteket (5 kategóriás válaszlehetőségekkel), valamint a családtagokkal való elégedettséget<sup>8</sup> is (8 éveseknél 1–5 skála, 10 és 12 éveseknél 0–10 skála). A *HBSC-kutatásban* a családi támogatás mint a társas jóllét egyik indikátora jelent meg. A kérdőívitételek a család érzelmi támogatására, döntéshozatalban és problémák megoldásában nyújtott segítségnyújtására vonatkoztak, így többé-kevésbé megfeleltethetők az ISCWeB-ben szereplő ítemeknek. Különbség ugyanakkor, hogy a HBSC válaszlehetőségként az ISCWeB-től eltérően 7 fokozatú skálát alkalmazott. A tanulói jóllét társas dimenziójához kapcsolódóan a *PISA standard tanulói kérdőívében* is szerepeltek családi támogatásra vonatkozó ítemek, azonban itt nem az érzelmi, hanem az iskolai tanulmányokra vonatkozó szülői támogatás volt a fókusz-

8. A családdal való elégedettség a területspecifikus elégedettség összegző skálájának (*Children's Worlds Domain Based Subjective Well-Being Scale, CW-DBSWBS*) egyik íteme. A skála összesen 5 területtel való elégedettséget összegez: (1) család, (2) barátok, (3) iskolásnak lenni, (4) lakóhely környéke, (5) külső megjelenés. A skála kidolgozásához Seligson, Huebner és Valois (2003) mérőeszközét (*Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale*) vették alapul.

ban. A családi kapcsolatokról alkotott percepció, a szülői támogatás érzelmi aspektusa, a családdal való elégedettség vizsgálatára a PISA választható jóllétkérdőíve nyújtott lehetőséget. Mint általában, e tématerület esetében is négy kategóriás válaszlehetőség közül választhattak a PISA-felmérésben részt vevő tanulók.

### *Baráti kapcsolatok*

A baráti kapcsolatok kisgyermekkorától kezdve, az iskolába lépést követően egyre nagyobb szerepet kapnak a gyermekek életében, serdülőkorban pedig a barátok már referenciaként segítik az identitás alakulását, az énkép fejlődését. A szociális fejlődésre gyakorolt hatás mellett a baráti kapcsolatok a valahova tartozás, kötődés érzését is erősítik, és hozzájárulnak a gyermekek boldogságához, jóllétéhez (Borgonovi & Pál, 2016). A baráti kapcsolatokra vonatkozó kérdésblokk mindhárom vizsgált felmérésben megjelent (lásd a Melléklet 5. táblázatát).

Az *ISCWeB* kutatási keretében a barátokkal való elégedettség (8 éveseknél 1–5 skála, 10 és 12 éveseknél 0–10 skála) a területspecifikus elégedettség, azaz a szubjektív jóllét kognitív komponensét mérő skála (*Children's Worlds Domain Based Subjective Well-Being Scale, CW-DBSWBS*) egyik eleme. A felmérésben a barátok jelenléte, viszonyulására és támogatására vonatkozó kérdések is szerepeltek (5 kategóriás válaszlehetőséggel). A *HBSC-kutatásban* a kortárs támogatás a társas jóllét egyik indikátoraként jelent meg. A kérdőív tételek tartalom szempontjából hasonlóak az *ISCWeB*-ben feltett kérdésekhez: azt vizsgálják, hogy a tanulók mennyiben érzik barátaik támogatását, mennyiben számíthatnak segítségükre és oszthatják meg örömeiket és nehézségeiket velük. Fő különbségként itt is a válaszkategóriák száma jelenik meg, hiszen a *HBSC*-ben 7 fokozatú skálán válaszolhattak a megkérdezett tanulók. A *PISA 2018-as adatfelvételében* csak a választható tanulói jóllétkérdőív tartalmazott ehhez kapcsolódó itemeket, mint például közeli barátok száma, barátokkal való elégedettség (4 kategóriás válaszlehetőséggel), kommunikáció.

### *Iskolai élet (iskolatársakkal, tanárokkal való kapcsolat)*

A gyermekek otthonuk mellett az iskolában, a tantermekben töltik idejük nagy részét osztálytársak, pedagógusok és más iskolai dolgozók körében. Mindaz a tapasztalat, élmény, ami e társas közegben a tanulókat éri, fontos jóllétük, boldogságuk, másokhoz való kapcsolódásuk és jövőbeli terveik megértése szempontjából (Borgonovi & Pál, 2016). Az iskolai élettal kapcsolatosan mindhárom kutatás több témakörben gyűjtött adatokat a tanulóktól. Ezek hasonlóságait, metszeteit keresve három nagyobb egység rajzolódik ki: (1) az iskolával, iskolai élettal való elégedettség (lásd a Melléklet 6. táblázatát), (2) az iskolatársakkal való kapcsolat, ideértve a(z) (online) kortársbántalmazás (*bullying*) témakörét is (lásd a Melléklet 7. táblázatát) és (3) a tanárokkal való kapcsolat (lásd a Melléklet 8. táblázatát).

A felmérésekben az iskola, az iskolai élet számos aspektusa megjelent, hozzáátéve, hogy az egyes kutatásokban némiképp máshova helyeződik a hangsúly. Az *ISCWeB-kutatás* és a *PISA választható jóllétkérdőíve* például az iskolai élettal és az iskolában tanultakkal való elégedettségre tér ki, míg a *HBSC-vizsgálat* az iskolához fűződő érzelmekre és az iskolai nyomásra. Válaszlehetőségként az *ISCWeB* 5 kategóriás vagy 0–10 fokozatú skálát, a *HBSC* és a *PISA* viszont 4 kategóriás skálát használt.

Mindhárom vizsgálatban megjelennek az osztálytársakkal való elégedettséget (egy vagy több itemmel) mérő kérdések, illetve az arra vonatkozó kérdések, hogy az adott tanuló mennyire része az iskolai- és osztályközösségnek, mennyire támogató, illetve konfliktusokkal terhelt az iskolai, illetve osztálylétkör, az iskolatársakkal, osztálytársakkal való kapcsolat (a többi tématerülethez hasonlóan itt is eltérés mutatkozik a válaszok megadásánál alkalmazott skálák fokozataiban). Az iskola- és osztálytársak kapcsán mindhárom felmérésben markánsan

megjelenik az iskolában történő kortársbántalmazás kérdésköre (áldozatként és bántalmazóként egyaránt), a HBSC ezen felül kitér az online térben történő bántalmazásra (*cyberbullying*) is.

A tanulók pedagógusokkal való kapcsolata az *ISCWeB kutatási keretében* a szubjektív jóllét egyik kognitív komponense, a területspecifikus elégedettség körébe tartozik. Mindazonáltal, az egyes korcsoportoknak szánt kérdőívváltozatokban csak a pedagógusok gondoskodó, támogató attitűdjéről gyűjtöttek adatot (5 kategóriás válaszlehetőséggel), a tanárokkal való elégedettségről nem. A *HBSC-kérdőív* a tanári támogatásra, azaz a tanárok részéről tapasztalható elfogadás, gondoskodás és bizalom mértékére kérdezett rá (5 fokozatú skálán). A *PISA 2018-as standard tanulói kérdőívében* is szerepeltek a tanári támogatásra és a pedagógiai gyakorlatra vonatkozó itemek (általában 4 kategóriás válaszlehetőségekkel). Ezek egy része funkcionálisan megfeleltethető az *ISCWeB*-ben szereplő állításoknak (például a tanár figyelmére és megértő attitűdjére vonatkozó állítások), ugyanakkor – hasonlóan a szülői támogatás témaköréhez – a segítségnyújtásra vonatkozó itemek itt sem a támogatás érzelmi aspektusára, hanem inkább a tanulástámogatásra fókuszálnak. A tanár-diák kapcsolattal való elégedettségre és a kapcsolat bizalmas voltára vonatkozó további kérdések a *PISA* választható jóllétkérdőívben szerepeltek.

### *Egészségi állapot*

A gyermekek fizikai, egészségi állapotának – és annak szubjektív megítélésének – is meghatározó szerepe van a jobb iskolai teljesítmény, a szociális sikeresség és az érzelmi stabilitás elérésében (Borgonovi & Pál, 2016). Erre vonatkozóan részben hasonló, részben megegyező kérdések szerepeltek mindhárom nemzetközi kutatásban, bár a *PISA* esetében csak a választható jóllétkérdőív tartalmaz egészséggel kapcsolatos kérdéseket, a standard mérőeszköz nem (lásd a Melléklet 9. táblázatát). Természetesen, mivel a *HBSC*-kutatás fókuszában az egészségmagatartás vizsgálata áll, jóval részletesebben és átfogóbban tárgyalja ezt a kérdéskört, mint az *ISCWeB* vagy a *PISA* (ugyanakkor jelen tanulmányban csak a közös pontokra térünk ki).

Az egészség kapcsán az *ISCWeB* az egészséggel való elégedettségre (8 éveseknél 1–5 skála, 10 és 12 éveseknél 0–10 skála), a *HBSC* a szubjektív egészségi állapotra kérdezett rá (4 kategóriás válaszlehetőséggel), míg a *PISA* választható jóllétkérdőíve mindkét kérdést tartalmazta (4 kategóriás válaszlehetőségekkel). Ezen felül mindhárom felmérés vizsgálta a különböző egészségügyi panaszok, tünetek (fej-, gyomor-, hátfájás, alvási nehézség stb.) elmúlt 6 hónapban előforduló gyakoriságát is.

### *Szubjektív és objektív testkép*

A testkép az énkép egyik fontos eleme, mely a saját test szubjektív értékelését és a hozzá kapcsolódó érzelmi viszonyulást is magában foglalja. A testkép, a testtudatosság a gyermekkorból a serdülőkorba lépve egyre fontosabb szerepet kap az önértékelésben (Németh & Költő, 2016), így a jóllét elválaszthatatlan része, és összefüggést mutat annak külön aspektaival, például a pszichológiai és társas jólléttel (Csabai, 2019). A testkép vizsgálata mindhárom kutatásban megjelent, bár a kérdésfeltevés tekintetében eltértek a vizsgálatok.

Az *ISCWeB* csak a szubjektív testképre vonatkozó kérdést tartalmazott: a saját kinézettel való elégedettség (8 éveseknél 1–5 skála, 10 és 12 éveseknél 0–10 skála) a területspecifikus elégedettség, így a szubjektív jóllét kognitív komponensének (és egyben a *CW-DBSWBS* skála) részeként jelent meg a kutatásban. A *HBSC* vizsgálta mind az objektív, mind a szubjektív testképet: egyfelől a súly és a magasság megadását kérte a részt vevő tanulóktól, másfelől saját kinézetüket (tápláltsági állapotukat) is jellemezniük kellett (5 kategóriás válaszlehetőséggel). A *PISA 2018-as adatfelvételében* csak a választható jóllétkérdőívben szerepeltek (a *HBSC*-vizsgálatához hasonlóan) objektív és szubjektív testképre vonatkozó kérdések. Így kérdések irányultak a válaszadó tanuló sú-

lyára és magasságára (objektív testkép), valamint a saját test és megjelenés szubjektív megítélésére (4 kategóriás válaszlehetőséggel).

## *Összegző megállapítások*

Tanulmányunkban három nemzetközi tanulói felmérés, az ISCWeB, a HBSC és a PISA jóllétkoncepcióját, valamint a felmérések legutóbbi adatfelvételeiben vizsgált tanulói jóllétdimenziókat hasonlítottuk össze. Elemzésünkben csak azon dimenziókat vetettük össze, melyek a nemzetközi kutatások közül legalább kettőben szerepeltek. Így vizsgáltuk az étellel való általános elégedettség, az érzelmi állapot, a pszichológiai jóllét, a családi élet, a baráti kapcsolatok, az iskolai élet (iskolatársakkal, tanárokkal való kapcsolat), az egészségi állapot, valamint a szubjektív és objektív testkép területeit. A vizsgált nyolc dimenzió közül hat mind a három felmérésben megjelent, kettő (érzelmi állapot, pszichológiai jóllét) viszont csak az ISCWeB- és a PISA-kutatásban.

A tanulói jóllét vizsgálatát mindhárom felmérés többdimenziós keretbe ágyazza, ami magában foglalja a fizikai, kognitív, pszichológiai, társas és egészséggel kapcsolatos dimenziókat, területeket. Itt azonban fontos megjegyezni, hogy az ISCWeB-kutatás kifejezetten a gyermekek szubjektív jóllétére fókuszál, míg a HBSC az általános iskolai tanulók egészségi állapotát és egészségmagatartását vizsgálja, a PISA pedig elsősorban a tanulók iskolai eredményességét, vagyis utóbbi kettő felmérésben a szubjektív jóllétre irányuló kérdések kiegészítő jellegűek (a PISA esetében például a legtöbb jóllétre vonatkozó kérdés nem a standard, hanem a választható tanulói jóllétkérdőívben szerepel). Ez azt is jelenti, hogy a tanulók jóllétére vonatkozó kérdések kontextusa is eltérő ezekben a felmérésekben. A három kutatásban vizsgált iskolai tanulók életkora sem pontosan azonos: az ISCWeB 8, 10 és 12 éves, a HBSC 11, 13 és 15 éves, míg a PISA 15 éves tanulókat vizsgál.

Összehasonlításunk eredménye azt mutatja, hogy mindhárom vizsgált nemzetközi adatfelvételben szerepelnek jólléthez köthető kérdések, bár a feltett kérdések nem minden esetben feleltethetők meg teljesen egymásnak a vizsgált felmérésekben. Az egyes dimenziókban megjelenő kérdések egy része megközelítőleg azonos, másik része kapcsán viszont inkább csak tartalmi, funkcionális megfeleltetésről lehet beszélni. Általában különbség mutatkozik az egyes dimenziókhoz tartozó kérdések, illetve itemek számában, valamint a megadott válaszlehetőségek kategóriáiban (skálák fokozatában). Az ISCWeB elsősorban 5 kategóriás vagy 11 fokozatú skálát alkalmazott, míg a PISA általában 4 kategóriás válaszlehetőségeket adott meg. A HBSC-ben szélesebb válaszlehetőség jelenik meg, hiszen szerepelnek benne 4 és 5 kategóriás válaszlehetőségek, illetve 7 és 11 fokozatú skálák is.

Módszertani szempontból fontos megemlíteni azt is, hogy egy felmérés milyen időintervallumra vonatkoztatva kérdez rá bizonyos jelenségek előfordulására (például érzelmi állapot, bántalmazás, egészségügyi panaszok előfordulása). Ennek kapcsán megállapítható, hogy a vizsgált felmérések a legtöbb esetben általánosságban kérdeznék rá a jelenségekre, ugyanakkor bizonyos esetekben jelentős különbség van a viszonyítási pontokban (például bántalmazás előfordulása esetén az ISCWeB az elmúlt hónapra, a HBSC az elmúlt néhány hónapra, a PISA az elmúlt 12 hónapra/idei tanévre kérdezett rá).

Vizsgálatunk alapvető korlátja, hogy három nemzetközi felmérésre, azok összevetésére szűkíti a tanulói jóllét vizsgálatát, s az összehasonlítás során több esetben is csak a szerzők szakmai döntésén alapuló tartalmi, funkcionális megfeleltetésre volt lehetőség. Ugyanakkor a későbbiekben ennek fényében is érdemesnek tartjuk a három vizsgált nemzetközi felmérés hasonlóságait és különbségeit figyelembe véve ezen felmérések eredményei alapján megvizsgálni a tanulók jóllétének jellegzetességeit, különösen fókuszálva a magyar eredményekre. Egy ilyen elemzés alapján több aspektusból és komplexebben vizsgálható a jóllét, és az, hogy e tekintetben hol helyezkednek el a magyar tanulók a nemzetközi térben.

## Köszönetnyilvánítás

Székely Krisztián a tanulmány megírása alatt ÚNKP posztdoktori kutatói ösztöndíjban részesült. A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Emellett a kutatást az NKFIH NN 125715. számú, Gyermek az iskolában: Jólét és azon túl című projektje támogatta, kutatásvezető: Róbert Péter. A kutatás megalapozása idején, 2019 októbere és 2020 júniusa között, Róbert Péter a CEU IAS Senior Core Fellow-ja volt.

## Irodalom

1. Awartani, M., Whitman, C. V., & Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of How School as a Learning Environment Affects of Their Well-Being. *European Journal of Education*, 43(1), 51–70. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00337.x>
2. Borgonovi, F. & Pál, J. (2016). *A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015*. OECD Education Working Papers, No. 140. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5j1pszwghvnb-en>.
3. Bourke, L. & Geldens, P. (2007). What Does Wellbeing Mean?: Perspectives of Wellbeing among Young People & Youth Workers in Rural Victoria. *Youth Studies Australia*, 26(1), 41–49. Retrieved from <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.365950962724213>.
4. Cantril, H. (1965). *The Pattern of Human Concern*. New Jersey: Rutgers University Press.
5. Casas, F. (2011). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-Being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555–575. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
6. Casas, F. (2019). Introduction to the Special Section on Children's Subjective Well-Being. *Child Development*, 90(2), 333–343. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/cdev.13129>
7. Cho, E. & Yu, F. (2020). A Review of Measurement Tools for Child Wellbeing. *Children and Youth Services Review*, 119. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105576
8. Csabai, M. (2019). Az önellfogadás kihívásaitól a testpozitív mozgalmakig – a pozitív pszichológia testképei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3), 361–373. DOI: 10.1556/0016.2019.74.3.6
9. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and Well-Being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
10. Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
11. Feldman-Barrett, L. & Russell, J. A. (1998). Independence and Bipolarity in the Structure of Current Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 967–984. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.967>
12. Hamvai, Cs. & Pikó, B. (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108(1), 71–88.
13. Huebner, E. S. (1991). Further Validation of the Students' Life Satisfaction Scale: The Independence of Satisfaction and Affect Ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9(4), 363–368. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/073428299100900408>
14. Huppert, F. A. (2014). The state of well-being science: Concepts, measures, interventions and policies. In F. A. Huppert, & C. Cooper (Eds.), *Interventions and policies to enhance well-being* (pp. 1–49). Oxford: Wiley-Blackwell.
15. Inchley, J., Currie, D., Cosma, A., & Samdal, O. (Eds., 2018). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study protocol: background, methodology and mandatory items for the 2017/18 survey*. St Andrews: Child and Adolescent Health Research Unit.



16. Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson Á. M. (Eds., 2020). *Spotlight on Adolescent Health and Well-Being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Survey in Europe and Canada. International Report. Volume 1. Key findings*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
17. Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds., 1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
18. Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Rimpelä, M. K. (2002). Factors associated with school- children's general sub-jective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155–165. DOI: 10.1093/her/17.2.155
19. Nagy, K. (2018). Az iskolai jóllét dimenzióinak empirikus vizsgálata általános iskolás tanulók körében. In G. Keresztes & Cs. Szabó (Eds.), *Tavaszi Szél – Spring Wind 2018, III. kötet* (pp. 366–376). Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége.
20. Nagy, K., Gál Z., Jámbori, Sz., Kasik L. & Fejes, J. B. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 3–17. DOI: 10.14232/ISKKULT.2019.6.3
21. Németh, Á. & Költő, A. (Eds., 2016). *Egészség és Egészségmagatartás Iskoláskorban 2014. Az „Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
22. Németh, Á. & Várnai, D. (Eds., 2019). *Kamaszélelmód Magyarországon*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
23. Noble, T., & McGrath, H. (2008). Positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologist in promoting pupil wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 119–134.
24. OECD (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
25. OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
26. Oktatási Hivatal (2019). *PISA2018. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
27. Oláh, A. & Kapitány-Fövény, M. (2012). A Pozitív Pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 19–45. DOI: 10.1556/MPSzle.67.2012.1.3
28. Örkényi, Á. & Koszonits, R. (2004). Akiknek sem otthon, sem az iskolában nem jó. *Iskolakultúra*, 14(8), 43–55.
29. Pollard, E. L. & Lee, P. D. (2003). Child wellbeing: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>
30. Rees, G., Goswami, H., Pople, L., Bradshaw, J., Keung, A., & Main, G. (2013). *The Good Childhood Report 2013*. London: The Children's Society.
31. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
32. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
33. Seligman M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivicha, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
34. Seligman, M. E. P. & Adler, A. (2019). Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness and Wellbeing. Policy Report 2019* (pp. 53–71). New York: Sustainable Development Solutions Network.

35. Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary Validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121–145. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>
36. Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: a conceptual framework for the development of student wellbeing indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496–520. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>
37. Szabó, D. F. (2016). A rövidített WHO jól-lét kérdőív gyermekek körében való alkalmazásának lehetőségei. *Iskolakultúra*, 26(11), 113–118.
38. Veenhoven, R. (2007). Subjective measures of well-being. In M. McGillivray (Ed.). *Human Well-Being: Concept and Measurement* (pp. 214–239). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
39. Vieno, A., Santinello, M., Galbiati, E., & Mirandola, M. (2004). School climate and well being in early adolescence: A comprehensive model. *European Journal of School Psychology*, 2(1–2), 219–238.
40. Williams, P. G., Holmbeck, G. N., & Greenley, N. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 828–842.

## Melléklet

ISCWEB 2016–2019	HBSC 2017/2018	PISA 2018
<b>Dimenzió</b>		
Szubjektív jóllét: kognitív komponens => étellel való elégedettség	Egészségmagatartás: mentális jóllét => étellel való általános elégedettség	Tanulói jóllét: pszichológiai dimenzió => étellel való általános elégedettség
<b>Alkalmazott kérdés(ek)</b>		
<p>Mennyire vagy elégedett a következőkkel? (1–5 skála a 8 éveseknél, 0–10 skála a 10–12 éveseknél)</p> <p>Általában az életeddel. (OLS)</p>	<p>Itt van előtted egy létra. A létra teteje (10. fokozat) a lehető legjobb életet jelöli, a létra alja (0. fokozat) a lehető legrosszabb életet jelöli. Gondolj magadra, és jelöld be, hol állsz most a létrán!</p>	<p>Az alábbi kérdés arra vonatkozik, hogy mennyire vagy elégedett az életeddel egy 0-tól 10-ig terjedő skálán. A nulla azt jelenti, hogy „egyáltalán nem” vagy elégedett, a 10 pedig azt, hogy „tökéletesen elégedett” vagy. Összességében mennyire vagy elégedett az életeddel mostanában? (0 – egyáltalán nem, 10 – tökéletesen)</p>
<p>Mennyire értesz egyet a következőkkel? (1–5 skála a 8 éveseknél, 0–10 skála a 10–12 éveseknél) (CW-SWBS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Élvezem az életemet.</li> <li>• Jól megy az életem.</li> <li>• Jó életem van.</li> <li>• Szuper dolgok történnek az életemben.</li> <li>• Szeretem az életemet.</li> <li>• Örülök az életemnek.</li> </ul>		

1. táblázat: Étellel való általános elégedettség mérése a vizsgált kutatásokban

ISCWEB 2016–2019	PISA 2018
<b>Dimenzió</b>	
Szubjektív jóllét: affektív komponens => a tanulók pozitív és negatív érzelmei	Tanulói jóllét: pszichológiai dimenzió => a tanulók pozitív és negatív érzelmei
<b>Alkalmazott kérdés(ek)</b>	
<p>A következőkben különböző érzéseket sorolunk fel. Kérjük, olvasd el és jelöld meg mindegyiknél, hogy mennyire érezted magad ilyennek az elmúlt két hétben! ("soha", "néha", "gyakran", "mindig" a 8 éveseknél és csak a vidám és a szomorú érzelmekkel kapcsolatban, 0–10 skála a 10 és 12 éveseknél)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vidám (PAS)</li> <li>• Szomorú (NAS)</li> <li>• Nyugodt (PAS)</li> <li>• Nyugtalan (NAS)</li> <li>• Energiával, erővel teli (PAS)</li> <li>• Unatkozó (NAS)</li> </ul>	<p>Gondolj arra, ahogy általában érezed magadat! Milyen gyakran szoktad érezni az alábbiakat? („soha”, „nagyon ritkán”, „néhány alkalommal”, „mindig”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boldog vagyok</li> <li>• Meg vagyok rémülve</li> <li>• Tele vagyok energiával</li> <li>• Nagyon lehangolt vagyok</li> <li>• Büszke vagyok</li> <li>• Tartok valamitől</li> <li>• Jókedvű vagyok</li> <li>• Szomorú vagyok</li> <li>• Eleven és vidám vagyok</li> </ul>
	<p>[Választható kérdőív] Milyen mértékben érezted az alábbiakat (1) a legutóbbi matematika-órán? (2) a legutóbbi magyar nyelv- és irodalomórán? (3) mikor legutóbb házi feladatot készítettél/tanultál („egyáltalán nem”, „egy kicsit”, „elégé”, „teljes mértékben”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unatkoztam</li> <li>• Kihívást jelentett</li> <li>• Ideges vagy feszült voltam</li> <li>• Motivált vagy lelkes voltam</li> </ul>
	<p>[Választható kérdőív] Milyen mértékben érezted az alábbiakat (1) a legutóbbi órák közötti szünetben? (2) mikor legutóbb otthonodon kívül időt töltöttél a barátaiddal? („egyáltalán nem”, „egy kicsit”, „elégé”, „teljes mértékben”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boldog voltam</li> <li>• Magányos voltam</li> <li>• Ideges vagy feszült voltam</li> <li>• Tele voltam energiával</li> </ul>

2. táblázat: Érzelmi állapot mérése a vizsgált kutatásokban

ISCWEB 2016–2019	PISA 2018
<b>Dimenzió</b>	
Pszichológiai jóllét	(1) Tanulói jóllét: pszichológiai dimenzió => tanulói énhatékonyság és kudarctól való félelem (2) Tanulói jóllét: pszichológiai dimenzió => az élet értelme (3) Tanulói jóllét: kognitív dimenzió => fejlődésfókuszú szemléletmód (fejlődésfókuszú szemléletmóddal való rendelkezés) (4) Tanulói jóllét: kognitív dimenzió => fejlődésfókuszú szemléletmód (a tanulás szerepe) (5) Tanulói jóllét: kognitív dimenzió => fejlődésfókuszú szemléletmód (tanulási célok) (6) Tanulói jóllét: kognitív dimenzió => fejlődésfókuszú szemléletmód (teljesítménymotiváció)
<b>Alkalmazott kérdés(ek)</b>	
<p>Kérjük, jelöld meg, mennyire értesz egyet általában a következőkkel! (0–10 skála; csak a 12 éveseknél) (CW-PSWBS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Szeretem magam olyannak, amilyen vagyok.</li> <li>• Jól boldogulok a napi feladataimmal.</li> <li>• Az emberek általában barátságosak velem.</li> <li>• Van elég választási lehetőségem, hogy hogyan töltssem el az időmet.</li> <li>• Úgy érzem, mostanában sokat tanulok.</li> <li>• Úgy érzem, jól fog alakulni a jövőm.</li> </ul>	<p>(1) Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? („egyáltalán nem értek egyet”, „nem értek egyet”, „egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Általában boldogulok így vagy úgy.</li> <li>• Büszke vagyok arra, ha megvalósítottam valamit.</li> <li>• Úgy érzem, több dolgot is tudok csinálni egy időben.</li> <li>• Az, hogy hiszek magamban, átsegít a nehéz időszakokon.</li> <li>• Ha nehéz helyzetbe kerülök, általában találok kiutat belőle.</li> <li>• Ha nem sikerül valami, aggódom, hogy mások mit gondolnak rólam.</li> <li>• Ha nem sikerül valami, félek, hogy talán nem vagyok elég tehetséges.</li> <li>• Ha nem sikerül valami, kételkedni kezdek a jövőbeli terveimmel kapcsolatban.</li> </ul>
	<p>(2) Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? („egyáltalán nem értek egyet”, „nem értek egyet”, „egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Világos céljaim vannak az életben.</li> <li>• Megnyugtató módon rátaláltam az élet értelmére.</li> <li>• Pontosan tudom, hogy mi az életem értelme.</li> </ul>
	<p>(3) Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? („egyáltalán nem értek egyet”, „nem értek egyet”, „egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Az intelligenciád egy olyan tulajdonságod, amit</li> </ul>

nem nagyon tudsz megváltoztatni.		
<p>(4) Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?                  („egyáltalán nem értek egyet”, „nem értek egyet”, „egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha komolyan veszem a tanulást az iskolában, segíteni fog abban, hogy jó munkát találjak.</li> <li>• Ha komolyan veszem a tanulást az iskolában, segíteni fog abban, hogy egy jó egyetemre vagy főiskolára kerüljek.</li> <li>• Fontos komolyan venni a tanulást az iskolában.</li> </ul>		
<p>(5) Gondolj azokra a célokra, amiket az iskolában el szeretnél érni! Mennyire jellemzők rád az alábbi állítások?                  („egyáltalán nem jellemző rám”, „kicsit jellemző rám”, „közepesen jellemző rám”, „nagyon jellemző rám”, „teljes mértékben jellemző rám”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Céлом, hogy annyit tanuljak, amennyit csak lehetséges.</li> <li>• Céлом, hogy teljes mértékben elsajátítsam az iskolában tanultakat.</li> <li>• Céлом, hogy a lehető legteljesebb mértékben megértsem az iskolában tanultakat.</li> </ul>		
<p>(6) Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?                  („egyáltalán nem értek egyet”, „nem értek egyet”, „egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Örömmel tölt el, ha olyan keményen dolgozom, ahogyan csak tudok.</li> <li>• Ha belekezek egy feladatba, addig csinálom, amíg kész nem lesz.</li> <li>• Amikor csinálok valamit, az is örömmel tölt el, ha javítani tudok a korábbi teljesítményemen.</li> <li>• Ha nem vagyok jó valamiben, akkor inkább addig küzdök, amíg belejövök, mintsem, hogy olyat csináljak helyette, amiben jó vagyok.</li> </ul>		

3. táblázat: Pszichológiai jóllét mérése a vizsgált kutatásokban

ISCWEB 2016–2019	HBSC 2017/2018	PISA 2018
<b>Dimenzió</b>		
Szubjektív jóllét: kognitív komponens => területspecifikus elégedettség (család)	Egészségmagatartás: társas jóllét => család támogatása	Tanulói jóllét: társas dimenzió => szülőkkel való kapcsolat (szülői támogatás)
<b>Alkalmazott kérdés(ek)</b>		
Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? („nem értek egyet”, „kicsit értek egyet”, „valamennyire	Érdekel minket, hogy mi a véleményed az alábbi állításokról. (Kérjük, jelöld meg, hogy mennyire	Mennyire értesz egyet az idei tanévre vonatkozó alábbi állításokkal? („egyáltalán nem értek egyet”, „nem

<p>egyetertek”, „nagyon egyetertek”, „teljesen egyetertek)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vannak a családomban, akik törődnek velem.</li> <li>• Ha bajom van, a családtagjaim segítenek nekem.</li> <li>• A családomban jól érezzük magunkat együtt.</li> <li>• Biztonságban érzem magam otthon.</li> <li>• A szüleim meghallgatnak és figyelembe veszik, amit mondok.</li> <li>• A szüleim és én együtt döntünk az életem dolgairól. (csak a 10–12 éveseknél)</li> </ul>	<p>értesz velük egyet!) (1 – egyáltalán nem értek egyet, 7 – teljesen egyetertek)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A családom tényleg próbál segíteni nekem.</li> <li>• A családomtól megkapom azt az érzelmi támogatást és törődést, amire szükségem van.</li> <li>• Tudok beszélgetni a gondjaimról a családommal.</li> <li>• A családom szívesen segít nekem meghozni a döntéseimet.</li> </ul>	<p>értek egyet”, „egyetertek”, „teljesen egyetertek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A szüleim támogatják a tanulmányi igyekezetemet és eredményeimet.</li> <li>• A szüleim támogatnak, amikor nehézségekkel találok szemben magam az iskolában.</li> <li>• A szüleim biztatnak, hogy legyek magabiztos.</li> </ul>
<p>Mennyire vagy elégedett azokkal az emberekkel, akikkel együtt élsz? (1–5 skála a 8 éveseknél, 0–10 skála a 10–12 éveseknél) (CW-DBSWBS része)</p>	<p>[Választható kérdőív] Mennyire vagy elégedett a következőkkel? „egyáltalán nem vagyok elégedett”, „nem vagyok elégedett”, „elégedett vagyok”, „teljes mértékben elégedett vagyok”)</p> <p>Szüleiddel/ gondviselőiddel való kapcsolatoddal</p>	
<p>[Választható kérdőív] Szüleid/ gondviselőid milyen gyakran teszik az alábbiakat? („szinte soha”, „néha”, „szinte mindig”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Annyi segítséget nyújtanak, amennyire szükségem van.</li> <li>• Engedik, hogy tegyem a dolgokat, amiket szeretek.</li> <li>• Kimutatják, hogy törődnek velem.</li> <li>• Megpróbálják megérteni a problémáimat és aggodalmaimat.</li> <li>• Bátorítanak, hogy önállóan hozzak döntést.</li> <li>• Mindent iránytani próbálnak, amit teszek.</li> <li>• Úgy bánnak velem, mintha kisgyerek lennék.</li> <li>• Megtesznek mindent, hogy jobban érezzem magam, mikor ideges vagyok.</li> </ul>		
<p>[Választható kérdőív] Mennyire könnyű beszélned a téged zavaró dolgokról a következő emberekkel? („nagyon nehéz”, „nehéz”, „könnyű”, „nagyon könnyű”, „nincs ilyen személy/ nem találkozom ezzel a személlyel”)</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Édesapád</li> <li>• Édesanyád partnere</li> <li>• Édesanyád</li> <li>• Édesapád partnere</li> <li>• Fiútestvére(i)d</li> <li>• Lánytestvére(i)d</li> <li>• Más családtagok</li> </ul>
--	--

4. táblázat: Családi élet mérése a vizsgált kutatásokban

ISCWEB 2016–2019	HBSC 2017/2018	PISA 2018
<b>Dimenzió</b>		
Szubjektív jóllét: kognitív komponens => területspecifikus elégedettség (barátok)	Egészségmagatartás: társas jóllét => kortársak támogatása	Tanulói jóllét: társas dimenzió => kortárskapcsolatok (barátok iránti elköteleződés)
<b>Alkalmazott kérdés(ek)</b>		
<p>Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? („nem értek egyet”, „kicsit értek egyet”, „valamennyire egyetértek”, „nagyon egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Van elég barátom.</li> <li>• A barátaim általában kedvesek velem.</li> <li>• A barátaim és én jól kijövünk egymással.</li> <li>• Van olyan barátom, aki segít, ha bajom van.</li> </ul>	<p>Érdekel minket, hogy mi a véleményed az alábbi állításokról. (Kérjük, jelöld meg, hogy mennyire értesz velük egyet!) (1 – egyáltalán nem értek egyet, 7 – teljesen egyetértek)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A barátaim tényleg próbálnak segíteni nekem.</li> <li>• Ha a dolgok rosszul mennek, számíthatok a barátaimra.</li> <li>• Vannak barátaim, akikkel megoszthatom az örömeimet és a bánatomat.</li> <li>• Tudok beszélgetni a problémáimról a barátaimmal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [Választható kérdőív] A következő kérdések a közeli barátaiddal való kapcsolataidra vonatkoznak. Közeli barátok azok, akikkel bármiről beszélgethatsz, és akire számíthatsz, ha segítségre vagy támogatásra van szükséged. Jelenleg hány közeli barátod van? (Kérjük, írd be a megfelelő számot.)</li> </ul>
<p>Mennyire vagy elégedett a barátaiddal? (1–5 skála a 8 éveseknél, 0–10 skála a 10–12 éveseknél) (CW-DBSWBS része)</p>		<p>[Választható kérdőív] Mennyire vagy elégedett a következőkkel? „egyáltalán nem vagyok elégedett”, „nem vagyok elégedett”, „elégedett vagyok”, „teljes mértékben elégedett vagyok”)</p> <p>Barátaiddal</p>
		<p>[Választható kérdőív] Mennyire könnyű beszélned a téged zavaró dolgokról a következő emberekkel? („nagyon nehéz”, „nehéz”, „könnyű”, „nagyon könnyű”, „nincs ilyen személy/ nem találkozom ezzel a személlyel”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Közeli barátod/barátaid</li> </ul>

5. táblázat: Baráti kapcsolatok mérése a vizsgált kutatásokban



ISCWEB 2016–2019	HBSC 2017/2018	PISA 2018
<b>Dimenzió</b>		
Szubjektív jóllét: kognitív komponens => területspecifikus elégedettség (iskola)	Egészségmagatartás: iskolai élet => iskolával való elégedettség (iskola szeretete, iskolai nyomás)	Tanulói jóllét: pszichológiai dimenzió => karrier- és tanulmányi tervek
<b>Alkalmazott kérdés(ek)</b>		
<p><i>Mennyire vagy elégedett a következőkkel? (1–5 skála a 8 éveseknél, 0–10 skála a 10–12 éveseknél)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Azzal, hogy általában milyen iskolásnak lenni. (CW-DBSWBS része)</li> <li>• Azokkal a dolgokkal, amiket az iskolában tanultál.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hogyan érzel az iskolád iránt? Szereted az iskoládat? („nagyon szeretem”, „egy kicsit szeretem”, „nem nagyon szeretem”, „egyáltalán nem szeretem”)</i></li> </ul>	<p><i>[Választható kérdőív] Mennyire vagy elégedett a következőkkel? „egyáltalán nem vagyok elégedett”, „nem vagyok elégedett”, „elégedett vagyok”, „teljes mértékben elégedett vagyok”)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Életeddel az iskolában</li> <li>• Azokkal a dolgokkal, amiket az iskolában tanulsz.</li> </ul>
<p><i>Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? („nem értek egyet”, „kicsit értek egyet”, „valamennyire egyetértek”, „nagyon egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Az iskolában van lehetőségem dönteni olyan dolgokról, amik fontosak nekem. (csak a 10 és 12 éveseknél)</li> <li>• Biztonságban érzem magam az iskolában</li> </ul>	<p><i>Mennyire nyomasztanak téged az iskolai feladatok? („egyáltalán nem”, „egy kicsit”, „elégé”, „nagyon”)</i></p>	<p><i>Gondolj a legutóbbi két magyar nyelv- és irodalomórásra! Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? („egyáltalán nem értek egyet”, „nem értek egyet”, „egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tanár megerősített engem abban, hogy képes vagyok jól teljesíteni a tantárgyból.</li> <li>• A tanár meghallgatta a nézetemet arról, hogy hogyan menjenek a dolgok.</li> <li>• Éreztem, hogy a tanárom megértett engem.</li> </ul>

6. táblázat: Iskolai élet mérése a vizsgált kutatásokban

ISCWEB 2016–2019	HBSC 2017/2018	PISA 2018
<b>Dimenzió</b>		
Szubjektív jóllét: kognitív komponens => területspecifikus elégedettség (osztálytársak)	Egészségmagatartás: iskolai élet => osztálytársak támogatása	Iskolai klíma/Tanulói jóllét: társas dimenzió => iskolához való tartozás érzése
<b>Alkalmazott kérdés(ek)</b>		
<p>Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? („nem értek egyet”, „kicsit értek egyet”, „valamennyire egyetértek”, „nagyon egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha valami bajom van az iskolában, a többi gyerek segít nekem.</li> <li>• Sok vita van a gyerekek között az osztályomban.</li> </ul>	<p>Kérjük, jelöld meg, hogy mennyire értesz egyet az osztálytársaidra vonatkozó következő állításokkal! (1 – teljesen egyetértek, 5 – egyáltalán nem értek egyet)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Osztályom tanulói szívesen vannak együtt.</li> <li>• Osztálytársaim többsége kedves és segítőkész.</li> <li>• Osztálytársaim elfogadnak olyannak, amilyen vagyok.</li> </ul>	<p>Mennyire értesz egyet az alábbi, az iskoláddal kapcsolatos állításokkal? („egyáltalán nem értek egyet”, „nem értek egyet”, „egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Az iskolában kívülállónak érzem magam (kihagynak dolgokból).</li> <li>• Könnyen barátkozom az iskolában.</li> <li>• Az iskolában úgy érzem, ide tartozom.</li> <li>• Kényelmetlenül, nem ide valónak érzem magam az iskolában.</li> <li>• Úgy tűnik, a többi tanuló az iskolában kedvel engem.</li> <li>• Magányosnak érzem magam az iskolában.</li> </ul>
<b>Dimenzió</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szubjektív jóllét: kognitív komponens =&gt; területspecifikus elégedettség (kortársbántalmazás)</li> </ul>	<p>Egészségmagatartás: kortársbántalmazás és verekedés =&gt; áldozattá válás/bántalmazás elkövetése</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iskolai klíma/Tanulói jóllét: tanulói destruktív viselkedés/kortárskapcsolatok =&gt; kortársbántalmazás</li> </ul>
<b>Alkalmazott kérdés(ek)</b>		
<p>Az elmúlt hónapban milyen gyakran történtek meg veled a következő dolgok? („soha”, „egyszer”, „kétszer vagy háromszor”, „több, mint háromszor”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Másik gyerek megütött az iskolában csak úgy (nem számít ide, ha verekedtetek, akár játékosan, akár komolyan).</li> <li>• Másik gyerek csúfolt, gúnynéven nevezett az</li> </ul>	<p>Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában? („az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az iskolában”, „előfordult 1-2-szer”, „havonta 2-3-szor”, „kb. hetente”, „hetente többször is”)</p>	<p>Az elmúlt 12 hónap alatt milyen gyakran élted át az alábbiakat az iskolában? (Az élmények közül néhányra közösségi oldalakon is sor kerülhetett.) (“soha vagy szinte soha”, „évente néhányszor”, „havonta néhányszor”, „hetente egyszer vagy többször”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diáktársaim szándékosan kihagytak dolgokból.</li> <li>• Diáktársaim nevetségessé tettek.</li> </ul>

iskolában.

- Az osztálytársaid kihagytak valamiből, kiközösítettek.

- Diáktársaim megfenyegettek.
- Diáktársaim elvették vagy tönkretették a dolgaimat.
- Diáktársaim megütöttek vagy erőszakoskodtak velem.  
Diáktársaim rosszindulatú pletykákat terjesztettek rólam.

*Te hogy látod, milyen gyakran van verekedés a gyerekek között az iskolában? („soha”, „ritkábban, mint hetente”, „egyszer vagy kétszer egy héten”, „háromszor vagy négyszer egy héten”, „ötször vagy hatszor egy héten”, „minden nap”; csak a 10 és 12 éveseknél)*

*Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten (pl. bántó üzeneteket küldtek neked sms-ben, chatprogramon keresztül vagy e-mailben; vagy ilyen üzenetet tettek ki a faladra egy közösségi oldalon; téged gúnyoló weboldalt hoztak létre; kellemetlen vagy kínos képet készítettek rólad és az engedélyed nélkül feltették az internetre? („az elmúlt hónapokban egyszer egyszer sem bántalmaztak az interneten”, „előfordult 1-2-szer”, „havonta 2-3-szor”, „kb. hetente”, „hetente többször is”)*

*Mennyire értesz egyet az idei tanévre vonatkozó alábbi állításokkal? („egyáltalán nem értek egyet”, „nem értek egyet”, „egyetértek”, „teljesen egyetértek”)*

- Idegesít, ha senki sem védi meg azokat a tanulókat, akiket piszkálnak vagy megfélemlítenek.
- Jó dolog segíteni azoknak a tanulóknak, akik nem tudják megvédeni magukat.
- Rossz dolog bekapcsolódnivalaki székálásába vagy megfélemlítésébe.
- Elszomorít, amikor azt látom, hogy más tanulókat piszkálnak vagy megfélemlítenek.
- Szeretem, amikor valaki kiáll azon tanuló mellett, akiket piszkálnak vagy megfélemlítenek.

*Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt mások bántalmazásában az iskolában? („az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt mások bántalmazásában”, „előfordult 1-2-szer”, „havonta 2-3-szor”, „kb. hetente”, „hetente többször is”)*

*Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban (pl. bántó üzeneteket küldtél sms-ben, chatprogramon keresztül, e-mailben valakinek vagy ilyen bántó üzeneteket tettél ki a falára egy közösségi oldalon; létrehoztál egy weboldalt, hogy kigúnyoljál valakit; kellemetlen vagy kínos képeket tettél fel valakiről az internetre vagy küldted el mások-*

nak anélkül, hogy a képen szereplő megengedte volna neked)? („az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt az interneten mások bántalmazásában”, „előfordult 1-2-szer”, „havonta 2-3-szor”, „kb. hetente”, „hetente többször is”)

7. táblázat: Iskolatársakkal való kapcsolatok mérése a vizsgált kutatásokban

ISCWEB 2016–2019	HBSC 2017/2018	PISA 2018
<b>Dimenzió</b>		
Szubjektív jóllét: kognitív komponens => területspecifikus elégedettség (pedagógusok)	Egészségmagatartás: iskolai élet => pedagógusok támogatása	Iskolai klíma/Tanulói jóllét: tanári támogatás és pedagógiai gyakorlat/társas dimenzió => pedagógusokkal való kapcsolat
<b>Alkalmazott kérdés(ek)</b>		
<p>Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? („nem értek egyet”, „kicsit értek egyet”, „valamennyire egyetértek”, „nagyon egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tanárim törődnek velem.</li> <li>• Ha valami bajom van az iskolában, a tanárim segítenek nekem.</li> <li>• A tanárim meghallgatnak és figyelembe veszik, amit mondok.</li> </ul>	<p>A következő állítások a tanáraidra vonatkoznak. Kérjük, jelöld meg, mennyire értesz egyet velük! (1 – teljesen egyetértek, 5 – egyáltalán nem értek egyet)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanárim elfogadnak olyannak, amilyen vagyok.</li> <li>• Tanárim személy szerint törődnek velem.</li> <li>• Nagyon megbízom a tanárimban.</li> </ul>	<p>Gondolj a legutóbbi két magyar nyelv- és irodalomórásra! Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? („egyáltalán nem értek egyet”, „nem értek egyet”, „egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tanár megerősített engem abban, hogy képes vagyok jól teljesíteni a tantárgyból.</li> <li>• A tanár meghallgatta a nézetemet arról, hogy hogyan menjenek a dolgok.</li> <li>• Éreztem, hogy a tanárom megértett engem.</li> </ul>
<p>Milyen gyakran fordulnak elő az alábbiak a magyar nyelv- és irodalomóráidon? („Minden órán”, „a legtöbb órán”, „néhány órán”, „soha vagy nagyon ritkán”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tanár érdeklődést mutat minden tanuló tanulása iránt.</li> <li>• A tanár külön segítséget nyújt, ha a tanulóknak szükségük van rá.</li> <li>• A tanár segít a tanulóknak a tanulásban.</li> <li>• A tanár addig magyarázza az anyagot, amíg minden tanuló</li> </ul>		

	meg nem érti.
	<p>[Választható kérdőív] Mennyire vagy elégedett a következőkkel? „egyáltalán nem vagyok elégedett”, „nem vagyok elégedett”, „elégedett vagyok”, „teljes mértékben elégedett vagyok”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanáráddal való kapcsolatoddal</li> </ul>
	<p>[Választható kérdőív] Mennyire könnyű beszélned a téged zavaró dolgokról a következő emberekkel? („nagyon nehéz”, „nehéz”, „könnyű”, „nagyon könnyű”, „nincs ilyen személy/ nem találkozom ezzel a személlyel”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanáraid</li> </ul>

8. táblázat: Pedagógusokkal való kapcsolatok mérése a vizsgált kutatásokban

ISCWEB 2016–2019	HBSC 2017/2018	PISA 2018
<b>Dimenzió</b>		
Szubjektív jóllét: kognitív komponens => területspecifikus elégedettség (egészség, egészségügyi panaszok)	Egészségmagatartás: mentális jóllét => önminősített egészségi állapot, egészségügyi panaszok	Tanulói jóllét: fizikai dimenzió => egészség
<b>Alkalmazott kérdés(ek)</b>		
<p>Mennyire vagy elégedett a következőkkel? (1–5 skála a 8 éveseknél, 0–10 skála a 10–12 éveseknél)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Az egészségeddel.</li> </ul>		<p>[Választható kérdőív] Mennyire vagy elégedett a következőkkel? „egyáltalán nem vagyok elégedett”, „nem vagyok elégedett”, „elégedett vagyok”, „teljes mértékben elégedett vagyok”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Az egészségeddel.</li> </ul>
	<p>Szerinted milyen az egészséged? („kitűnő”, „jó”, „megfelelő”, „rossz”)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [Választható kérdőív] Szerinted milyen az egészséged? („kitűnő”, „jó”, „megfelelő”, „rossz”)</li> </ul>
<p>Az elmúlt 6 hónapban milyen gyakran éreztél a következőket? („szinte naponta”, „hetente többször”, „kb. hetente”, „kb. havonta”, „ritkábban vagy soha”) (csak a 10 és 12 éveseknél)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fájt a fejem.</li> </ul>	<p>Az elmúlt 6 hónapban milyen gyakran éreztél a következőket? („szinte naponta”, „hetente többször”, „kb. hetente”, „kb. havonta”, „ritkábban vagy soha”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fájt a fejem.</li> <li>• Fájt a gyomrom vagy a hasam.</li> </ul>	<p>[Választható kérdőív] Az elmúlt 6 hónapban milyen gyakran tapasztaltad a következőket? („ritkábban vagy soha”, „kb. havonta”, „kb. hetente”, „hetente többször”, „szinte naponta”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fejfájás</li> </ul>

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fájt a gyomrom vagy a hasam.</li> <li>• Fájt a hátam.</li> <li>• Kedvetlen, rosszkedvű voltam.</li> <li>• Ingerlékeny, indulatos, veszekedős voltam.</li> <li>• Ideges voltam.</li> <li>• Nem tudtam elaludni.</li> <li>• Szédültem.</li> <li>• Fáradt, kimerült voltam.</li> <li>• Nem volt étvágyam.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fájt a hátam.</li> <li>• Kedvetlen, rosszkedvű voltam.</li> <li>• Ingerlékeny, indulatos, veszekedős voltam.</li> <li>• Ideges voltam.</li> <li>• Nem tudtam elaludni.</li> <li>• Szédültem.</li> <li>• Fáradt, kimerült voltam. (Ez az item csak a magyar adatfelvételben szerepelt.)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Has- vagy gyomorfájás</li> <li>• Hátfájás</li> <li>• Kedvetlenség, rosszkedvűség</li> <li>• Ingerlékenység, indulatosság</li> <li>• Idegesség</li> <li>• Elalvási nehézségek</li> <li>• Szédülés</li> <li>• Szorongás</li> </ul> |
|--|--|---|

9. táblázat: Egészségi állapot mérése a vizsgált kutatásokban

ISCWEB 2016–2019	HBSC 2017/2018	PISA 2018
<b>Dimenzió</b>		
Szubjektív jóllét: kognitív komponens => területspecifikus elégedettség (megjelenés)	Egészségmagatartás: tápláltsági állapot, testkép	Tanulói jóllét: fizikai dimenzió => testkép
<b>Alkalmazott kérdés(ek)</b>		
<p>Mennyire vagy elégedett a következőkkel? (1–5 skála a 8 éveseknél, 0–10 skála a 10–12 éveseknél)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Azzal, ahogyan kinézel. (CW-DBSWBS része)</li> </ul>	<p>Milyennek tartod magad? („túl soványnak”, „egy kicsit soványnak”, „kb. megfelelőnek”, „egy kicsit kövérnek”, „túl kövérnek”)</p>	<p>[Választható kérdőív] Mennyire vagy elégedett a következőkkel? „egyáltalán nem vagyok elégedett”, „nem vagyok elégedett”, „elégedett vagyok”, „teljes mértékben elégedett vagyok”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Azzal, ahogyan kinézel.</li> </ul>
	<p>Hány kg vagy ruha nélkül? Hány centi magas vagy cipő nélkül?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [Választható kérdőív] Mekkora a súlyod? Milyen magas vagy?</li> </ul>
		<p>[Választható kérdőív] Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? („egyáltalán nem értek egyet”, „nem értek egyet”, „egyetértek”, „teljesen egyetértek”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Úgy tetszik a külsőm, amilyen.</li> <li>• Vonzónak, helyesnek tartom magam.</li> <li>• Nem aggódom a súlyom miatt.</li> <li>• Szeretem a testem.</li> <li>• Tetszik, ahogy a ruháim állnak magamon.</li> </ul>

10. táblázat: Szubjektív és objektív testkép mérése a vizsgált kutatásokban

### *Three international studies on student well-being: A conceptual comparison*

In the last decade, there has been growing research interest in children's well-being. This is especially true for studies in the context of education, school. The main purpose of the study is to provide a comprehensive picture of the possible research dimensions of students' subjective well-being. To this end, the study compares the framework for the analysis of student well-being of three international surveys (ISCWeB, HBSC, PISA), as well as the dimensions of student well-being examined in recent surveys. All three international surveys use a multidimensional framework for the analysis of student well-being so that many common areas appear in their data collection (overall life satisfaction, emotional state, psychological well-being, family life, friendships, school life, health status, subjective and objective body image). The results of the comparison show that the questions related to well-being in the surveys are not fully the same in all cases, in several cases only content and functional matching is possible. Besides, the age of the students surveyed, and the context of issues related to student well-being also differ in these surveys. There is a difference in the number of questions or items related to dimensions, in the scales of the given answer options, as well as in the time intervals that are questioned. Nevertheless, our study is a first step in the direction of exploring a more reliable and valid picture of students' well-being in a later analysis, especially about Hungarian characteristics, based on the results of these international surveys.

**Keywords:** student well-being, well-being dimensions, international comparison, ISCWeB, HBSC, PISA

## Szemle

*Aktuális olvasnivalók*



# Egység a sokszínűségben

Mészáros Ádám\*

DOI: 10.21549/NTNY.33.2021.2.5



K. Nagy, E. & Simándi, Sz. (Ed.) (2019). *Értékek a neveléstudományban. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból. Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága. Eger: Líceum kiadó.*<sup>1</sup>

A kötet címe már önmagában is többszörösen gondolatébresztő. Értékek, írják a szerkesztők, tehát értéktárat, kincsestárat vár az olvasó. Minek az értéktárat? A neveléstudományét, szól az egyszerű válasz, de ahogyan arra Kozma Tamás tanulmányában részletesen rámutat, ez egyáltalán nem egyértelmű fogalom. Számos *paradigmát* (természettudományos, társadalomtudományos és bölcsészeti *paradigmát* is) magába foglaló tudományterületről van szó (Kozma, 2013). Németh András is részletesen foglalkozott a neveléstudomány fejlődésével, a különböző tudományfilozófiai irányzatok hatásával térben és időben részletesen vizsgálva a neveléstudomány alakulását, fejlődését. Fontos megállapítása, hogy a pedagógiai gyakorlat elemzésében

a legkülönbözőbb megközelítési módok és nézőpontok szükségesek (Németh, 2013). Ezt jelzi az is, amit a szerkesztők a kötet előszavában megfogalmaznak. A neveléstudomány sokrétű, szerteágazó terület, de a szerkesztők arra törekedtek, hogy egy csokorba gyűjtsék a szerzők munkájának eredményét.

A szerzők az MTA Miskolci Területi Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának tagjai, az Eszterházy Károly Egyetem oktatói, kutatói és az Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktoranduszai, illetve doktorjelöltjei. Az írások valódi tudományos körképet jelentenek, több témacsoportot felölelve mutatják be a kutatókat foglalkoztató kérdéseket, illetve azokat a kihívásokat, amelyekkel a neveléstudománynak az információs társadalom korában szembe kell néznie. A szerkesztők három tematikus egységbe rendezték a kötetet alkotó tizenhárom tanulmányt, ezek: 1. Pedagógusok – tanulók; 2. Informatikai gondolkodás – médiatudatosság; 3. Nevelés – művelődés – közművelődés. A három tematikus egység jól mutatja, hogy a főbb kutatási irányzatokat, paradigmákat átfogó, komplex műről van szó. Nem csupán a témák, maguk a tanulmányok is sokszínűek és változatosak. Mind terjedelmüket, mind a témakifejtés mélységét tekintve különböző, de egyenként, önmagukban is értékes írásokat vehet kézbe az olvasó.

K. Nagy Emese A tanulói státuszhelyzet összetettsége című írása a tanulói státuszkezelést és a Komplex Instrukciós Program filozófiáját mutatja be. Ennek lényege az, hogy az egyes tanulócsoportokban a kialakult tanulói hierarchia határozza meg a tanulói eredményességet. Ezt a kialakult státuszrendszert azonban megfelelő pedagógiai módszerekkel meg lehet változtatni, így emelve az alacsony státuszú tanulók motivációját, majd pedig a státuszát is. A program működtetésével tehát pozitív változások következnek be a tanulócsoportban.

\* Levéltáros, Magyar Nemzeti Levéltár Heves Megyei Levéltára és doktorjelölt, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola: meszaros.adam@mnl.gov.hu

1. A kötet online elérhető a <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5287/> weboldalon.

Különös figyelmet szentel a hátrányos helyzetű tanulók tanórai megnyilvánulásainak, s fontos megállapítást tesz arról, hogy az alacsony státuszhelyzet nyomán a tanulók kevesebbet beszélnek és tevékenykednek, míg a magasabb státuszhelyzetben lévők többet, ami összefügg a tanulmányi teljesítményükkel is. Így a sikeres és folyamatos státuszkezelés javítja a tanulói teljesítményt is.

Pálfi Dorina tanulmánya (A pedagógusok státuszkezelésre való felkészítésének nehézségei a tréneri tapasztalatok tükrében) szintén a státuszkezeléssel foglalkozik, de nem a tanuló, hanem a pedagógus oldaláról, még pontosabban a pedagógusokat képző trénerek által szerzett tapasztalatok oldaláról. Kiemeli, hogy a pedagógusok nem értik pontosan a státuszkezelés szerepét, célját és egyszerűen dicsérgetésnek tekintik azt. Összevetve a KIP alapvető filozófiájával, illetve K. Nagy Emese imént bemutatott tanulmányával jól láthatóvá válik, hogy a tanuló státuszhelyzete nagymértékben befolyásolja a tanulói eredményességet, s a tudatos státuszkezeléssel, azaz a tanulói státusz emelésével pozitívan lehet befolyásolni a tanulási folyamatot. A tanulmány arra mutat rá, hogy a pedagógusok éppen ennek fontosságát nem értik. A szerző javaslatokat fogalmaz meg a pedagógusok tudásgyarapítására vonatkozóan, illetve kijelöli a további kutatások lehetséges irányát.

A harmadik tanulmány Urbán Péter írása, amelynek címe: Szervezeti kultúra a tanítási órán. Szerzője arra a kérdésre keresi a választ, hogy a modern szervezetfejlesztésre, a szervezeti kultúrára vonatkozó kutatások eredményei hogyan, milyen módon használhatók fel a tanítási óra során, annak tervezésekor, valamint az értékelés folyamatában. Mindehhez a szervezeti kultúra fogalmából indul ki, s ennek keretében bizonyítja be, hogy a tudatos, a szervezeti kultúra témakörével kapcsolatos eredmények ismeretére alapozott tervezés egyértelműen hozzájárul a rövidtávú, tanórai és a hosszútávú célok eléréséhez. Kiemeli, hogy megfelelő szervezés esetén a csoport és az egyén céljai egybeesnek, ezzel pedig elérhetővé válik a még jobb eredmény. Ugyanakkor rámutat, hogy ez a tanár és a diák oldaláról is kockázat- és konfliktusvállalást kíván meg.

A blokk zárótanulmánya Juhász Ibolya munkája, amely a Kutatás a reflektív gondolkodásról és gyakorlatáról a korai fejlesztő gyógypedagógusok és társszakmák tevékenységében címet viseli. Egy rendkívül kis elemszámú mintán végzett kutatás módszereit, hipotéziseit és eredményeit mutatja be. Rámutat, hogy a többségi pedagógusok és gyógypedagógusok reflektív gondolkodása és reflexiós módszerei eltérnek, de a reflektivitást tanulhatónak tartja. A kutatás eredményei szerint a gyakorlatban töltött évek számával a reflektivitás szintje is növekszik. A recenzens vitathatónak tartja azt a megállapítást, hogy a pedagógusok többsége csak utólagosan készítene reflexiókat, órák közben pedig szinte soha nem készülnek feljegyzések, szemben a gyógypedagógusokkal. Nem vitatjuk a kutatás eredményeit, de kérdéses, hogy ez a teljes populációra érvényes-e. Maga a szerző is megjegyzi, hogy általános(-abb) érvényű következtetések megfogalmazásához nagyobb mintára lenne szükség. Munkája és témája érdekes, de fogalomhasználata helyenként kissé homályos, eleve ismertnek tekint olyan információkat, amelyekkel nem feltétlenül rendelkezik az olvasó.

Informatikai gondolkodás – médiatudatosság címet viselő blokk első tanulmánya Faragó Boglárka Médiahasználat – kognitív- és érzelmi hatások című írása. A tanulmány a modern médiakörnyezet érzelmi és kognitív hatásait tekinti át különös tekintettel az impulzivitásra és a végrehajtó funkciókra. Egyrészt áttekinti a korábbi kutatásokat, illetve azok eredményeit, másrészt egy új vizsgálatot mutat be, amelyből megismerhető az IKT-eszközökre hagyatkozás és az *impulzivitás* kapcsolata. Felidézi, hogy a korábbi kutatások kimutatták az *impulzivitás* és a *multitasking* közötti kapcsolatot, ugyanakkor felveti, hogy a kapcsolat iránya nem egyértelmű. Azaz kérdéses, hogy a tudatos IKT-használat hiánya és a gyakori *multitasking* növeli-e az *impulzivitást*, vagy az eleve az *impulzív* személyek használják még inkább az IKT-eszközöket. Felhívja a figyelmet arra is, hogy napjaink médiakörnyezete a megfelelő önkontroll fejlesztésének hiányában komoly problémákat, teljesítményromlást eredményezhet. Megállapításai akár a napi pedagógiai gyakorlatban is jól használhatók, fontosak. Legfontosabb

megállapításai közé tartozik, hogy a jelenlegi médiakörnyezetben szükség van a végrehajtó funkciók *tréningjére*. Tudatos fejlesztés szükséges annak érdekében, hogy a média- és IKT-használatot kontrollálni képes fiatalokat neveljünk, s az IKT-használatot adaptívá tegyünk.

Habos Dorottya A médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia fejlesztésének jelentősége az iskolában címmel készítette el tanulmányát. Az általa vizsgált kérdés rendkívül aktuális: a médiatudatosság és a digitális kultúra fejlesztése az elmúlt évtizedekben egyértelműen az érdeklődés középpontjába került. Polónyi István például rámutat arra, hogy az IKT-eszközök szerepe a mindennapokban folyamatosan növekszik, de a köznevelés még nem képes ezt megfelelően felhasználni a hatékony, önálló tanulás fejlesztése érdekében (Polónyi, 2017). A felvetett kérdések izgalmasak és hasznosak. A szerzőnek érdemes lett volna Szűts Zoltán munkásságát, írásait is felhasználnia, vizsgálnia (lásd például Szűts, 2018), illetve Herzog Csilla kifejezetten a médiatudatossággal kapcsolatos iskolai nevelésre reflektáló írását (Herzog, 2016) is célszerű lett volna megemlíteni. A tanulmány összességében érdekes és gondolatébresztő. Jól és pontosan mutat rá arra, hogy a médiatudatosságra nevelés rendkívül fontos. Teljes mértékben támogatható az a gondolata, hogy a médiatudatosságra nevelésnek meg kellene jelennie a tanárképzésben és -továbbképzésben. Ugyanakkor a tanulmányból hiányoznak azok a konkrétumok, cselekvési javaslatok, amelyek az elméleti problémafelvetés síkjáról a konkrét cselekvés szintjére emelnék azt.

Csernai Zoltán írása a harmadik ebben az egységben (Az informatikai gondolkodás helye a kompetenciák rendszerében). Témája aktuális, hiszen a 21. század és a 4. ipari forradalom által támasztott új kihívásokra adott válaszokat vizsgálja, s vállalt célja az, hogy (1) tisztázza a témában bizonytalanul használt fogalmakat, például az informatikai gondolkodás, a digitális kompetencia és az algoritmikus gondolkodás fogalomhasználatának problémáit, és (2) hogy ezek fejlődéstörténetét mutassa be. Kihívásnak tekinti például azt, hogy századunkban a tudásról egyre inkább a kompetenciákra helyeződött a hangsúly, így a munkaerőpiacon teljesen új igények fogalmazódnak meg. Válaszként pedig az *interdiszciplináris* gondolkodás fejlesztését emeli ki. Értékes tanulmányról van szó, mely széles hazai és nemzetközi szakirodalmi bázison nyugszik, azonban a szerző néhány szerkesztési hibát is elkövetett. Például hivatkozik Sántha Kálmán művére, azonban annak az irodalomjegyzékben nincs nyoma, így az írás csak akkor lenne azonosítható, ha Sántha Kálmán 2014-ben írt valamennyi tanulmányát áttekintené az olvasó. Érdekes lesz olvasni a tanulmány – remélhetőleg elkészülő – továbbgondolását, amely a NAT 2020 fogalom- és tartalomrendszerében helyezi el a kérdést.

A tematikus egységet egy rövid háromszerezős írás zárja, amely a Jellemezhető-e a tanulás hatékonysága EEG regisztrátummal? címet kapta. Kvaszingerné Prantner Csilla, Antal Károly és Emri Zsuzsanna egy olyan kutatás ismertető jellegű leírására vállalkozott, amely még korai szakaszában van. Az agyi elektromos tevékenység, az idegsejtek működése által kiváltott elektromos jelenségek vizsgálata kifejezetten érdekes téma, a tanulási folyamatok, a tanulási eredmények fejlesztése szempontjából a kutatás későbbi eredményei még hasznosak lehetnek. Az világos, hogy az idegtudományi ismeretek segíthetik a tanulási folyamatok megértését, s erre igyekeztek felhívni a figyelmet a kutatók, de a beszámoló túl rövid ahhoz, hogy valódi válaszokat kapjunk. A kutatás részleteiről alapvetően keveset tudunk meg. Egyetemi hallgatók körében végeztek méréseket szöveg-olvasás, számolás és relaxációs tevékenység során. A tanulmányból nem derül ki, hogy hány egyetemi hallgatóról és milyen szakosokról, milyen neműekről van szó. Mindezek pedig elengedhetetlenül szükségesek lennének ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a vizsgálatról.

A kötetet a Nevelés – művelődés – közművelődés címet viselő tematikus egység zárja. Antal Éva Mary Wollstonecraft a természetes (úri)nőnevelésről című írása nyitja ezt a blokkot. A tanulmányban a szerző Mary Wollstonecraft két 18. század végi – magyarul nem olvasható – nevelésfilozófiai művének elemzésére vállalko-

zik. Wollstonecraft Rousseau-t és Locke-ot idézi, és az ő műveikhez fűzi gondolatait, így a nőnevelés kérdését a férfiak világában, a fiúk neveléséről szóló gondolatok rendszerében igyekszik elhelyezni. Antal Éva színvonalas tanulmányában először bemutatja a szerző munkásságát, felveti a főbb (nevelés)filozófiai kérdéseket, majd a *Gondolatok a leányok neveléséről* (*Thoughts on the Education of Daughters*, 1787) és az *Eredeti történetek* (*Original Stories*, 1788) című művek elemzésére tér át. Gondosan kidolgozott munkájában Antal Éva bemutatja, hogy a korai művekben Wollstonecraft még igyekszik megfelelni a kor nőideáljának, az úrnő neveléséről gondolkodik, egyértelműen felfedezhető gondolatai mögött például Locke hatása, később azonban már az elnyomott, korlátok közé szorított női szerepek legfőbb kritikusává válik. Mary Wollstonecraft életművével foglalkozni már csak azért is fontos, mert Kéri Katalin gondolatait idézve olyan szerzőről van szó, aki jelentős hatást gyakorolt a kontinens gondolkodóira (Kéri, 2018).

A bölcsészeti kar létjogosultsága és a kart ért kritikák az elsődleges források tükrében a Pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen című tanulmányt Hüber Gabriella Margit jegyzi. Az írás nagy erénye, hogy elsődleges források bázisán alapul, így a korábban feltáratlan források felhasználásával új megállapításokat tesz. Vállalt célja az, hogy a feltáratlan források elemzésével új megvilágításba helyezze a kar történetét. Fontos, hogy bemutatja a kar megalapításának történetét, illetve részletesen elemzi Kornis Gyulának a kar szerepéről szóló előadását. Az előadást elemezve Hüber Gabriella is megerősíti, hogy a bölcsészettudományok nélkül a természettudományok megértése is lehetetlen, illetve hangsúlyozza, hogy Kornis vélekedése szerint a filozófiai gondolkodás minden tudomány alapja. A szerző azonban nem éri be ennyivel, hanem a szellemtörténet kontextusában vizsgálja a bölcsészeti kar létrejöttét, az azzal kapcsolatos vitákat és a kar szerepét. Felveti például, hogy az alapítók azért a bölcsészeti kar megnyitását tartották a legkézenfekvőbbnek, mert ennek a felállítása volt a legolcsóbb. Jankovich Béla kultuszminiszter azonban elutasította a javaslatot, mert az orvosi kar létrehozását fontosabbnak vélte. Ez a vita rámutat például arra, hogy az egyes karokat a kormányzat hogyan rangsorolta, de arra is, hogy az egyetem vezetésének érvei között is az olcsóság volt a döntő, kevésbé fontosak a szakmai érvek. Kitér a kezdés évében működő tanszékekre, a professzorok és stúdiumok ismertetésére is. Az elméleti és a szellemtörténeti részeket másodlagos források alapján tárja fel a szerző, míg az elsődleges forrásoknál a klasszikus forráselemzést és a forráskritika módszerét alkalmazza. A tanulmány érdekes és aktuális témát jár körül, hiszen a bölcsészképzést, a bölcsészeti karok tevékenységét még ma is számos vita övezi. Minderről terjedelmi okokból kevésbé szólhatunk, de érdemes elolvasni Bánki Évának a bölcsészképzésről szóló gondolatait (Bánki, 2020).

Az egység harmadik írása Oszlánczi Tímea műve (*A magyarországi közművelődési intézmények feltételrendszere a statisztikák mentén*). A szerző a hazai közművelődési intézményrendszerrel foglalkozik a 2018-ban megjelent EMMI-rendelet (20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet) előtti időszakból, hiszen ez a jogforrás korszakhatárt jelent a területen, ugyanis meghatározza a közművelődési intézmények működésének minimális személyi feltételeit. E rendelet teljesíthetősége szempontjából viszont fontosnak látja az előzmények feltárását. Tanulmányának megírásához a kulturális statisztikai adatbázist hívta segítségül, hiszen a közművelődési intézmények éves statisztikai adatszolgáltatása teszi lehetővé, hogy megismerjük ezek infrastrukturális és személyi hátterét. Az infrastrukturális és tárgyi feltételek vizsgálata során megállapítja, hogy a területen folyamatos fejlődés figyelhető meg, azonban a rendeletben megfogalmazott feltételek tényleges megvalósulására kevés az esély. Ennek egyik okát abban látja, hogy bár összességében fejlődés figyelhető meg, az egyes földrajzi területek, régiók fejlettsége igen eltérő. Vannak teljesen új, de rendkívül leromlott állapotú épületek is, így az infrastrukturális háttér közel sem egységes. Mindez lényegében csak attól függ, hogy hol tudtak megfelelő pályázati forrást szerezni a fejlesztésekhez. A tanulmány részletes és informatív, rendkívül fontos témát jár körül.

Rakusz Márta és Simándi Szilvia Közösségi művelődés időskorban – két jó gyakorlat Felsőtárkányból című tanulmánya rövid elméleti bevezetővel tisztázza az időskori művelődés okait, motivációját, valamint főbb alapelveit. Ezt követően példát mutatnak be arról, hogy hogyan lehet az időseket bevonni a művelődésbe, a közösségi életbe. Felsőtárkány több szempontból is sajátos helyzetben lévő település, mert egyrészt nem jellemző rá az elöregedés, másrészt viszont igen aktívan őrzik a néphagyományokat, jórészt az idősebb korosztály bevonásával. A ragadványnevek és régi fotók gyűjtése nyomán létrejött „falu családfája” mellett a Tájház közösségi berendezése a két gyakorlati példa arra, hogy az idősek aktív részvételével a közösségi élet és a hagyományörzés könnyen fellendíthető. A Tájház a jó példa arra, hogy közösségi összefogással lehetett megteremteni a hagyományörzés színhelyét, hiszen a berendezési tárgyakat és az állandó kiállítások anyagát is az idősek gyűjtötték össze. A tanulmány kiegyensúlyozottan mutatja be az elmélet és az abból következő gyakorlat egységét.

A kötetet Gortva János írása zárja (A Pásztói Állami Polgári Fiúiskola szerepe a régió és a település életében 1895 és 1920 között). A témaválasztás jól illeszkedik az elmúlt évtizedek neveléstörténeti, iskolatörténeti kutatásaihoz, mely egy különleges, a magyar iskolarendszerben új, s sok vitát kiváltó (lásd például Nóbik, 2010) intézménytípus történetét és szerepét vizsgálja elsődleges források alapján. A szerző ehhez két forráscsoportot, a helyi sajtót és az iskolai értesítőket használja fel. A témát alaposan, sokoldalúan, elemző módon tárja fel az átgondolt, világos szerkezetű írás. A szerző igazolja, hogy a helyi sajtó és az iskola élete számos ponton összefonódott, és azt is, hogy az iskola léte jelentősen hatott a település életére. Forrásanyaga jórészt feltáratlan. A tanulmányban is használt forrásanyag adja Gortva János azóta megvédett doktori disszertációjának gerincét is, a disszertációban kifejtett megállapítások egyfajta esszenciáját nyújtja a jelen kötetben megjelent írása.

A 188 oldal terjedelmű, 13 tanulmányt tartalmazó kötet tehát rendkívül sokszínű és összetett, kiváló metaszetét adja a neveléstudomány számos részterületén folyó aktuális kutatásoknak. Érdekes és hasznos olvasmány lehet mindazok számára, akiket érdekelnek a neveléstudomány különböző területein felvetődő kutatási témák és problémák.

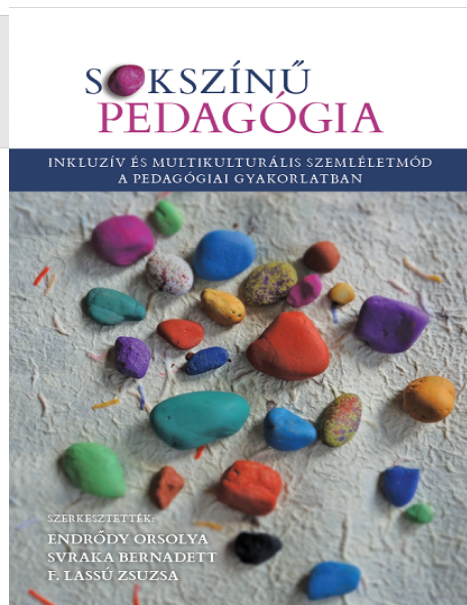
## Irodalom

1. Bánki, É. (2020). A bölcsészképzésről. *Újnautilus Irodalmi és Társadalmi Portál*. <http://ujnautilus.info/a-bolcseszkepzesrol> (2020. 11. 08.)
2. Herzog, Cs. (2016). A médiatudatossággal kapcsolatos nevelés iskolai gyakorlata – dokumentumelemzés. *Edukacja Technika Informatyka*, 1, 269–279.
3. K. Nagy, E. & Simándi, Sz. (Ed.) (2019). *Értékek a neveléstudományban. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból. Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága*. Eger: Líceum kiadó.
4. Kéri, K. (2018). *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon*. Pécs: Kronosz kiadó. <http://real.mtak.hu/91447/>
5. Kozma, T. (2013). Pedagógiából neveléstudomány. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(1), 91–105.
6. Németh, A. (2013). A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(1), 18–63.
7. Nóbik, A. (2010). A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés 1928 előtt. In Kiss, R. K. & Vajda, T. (Ed.), *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)* (pp. 11–32). Szeged: Belvedere Meridionale.
8. Polónyi, I. (2017). A válasz: az IKT az iskolában – de mi volt a kérdés? *Educatio*, 26(2) 257–271.
9. Szűts, Z. (2018). *Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei*. Budapest: Wolters Kluwer.

# Pozitív szemléletek – változatos gyakorlatok

Farkas Pálma\*

DOI: 10.21549/NTNY.33.2021.2.6



Endrődy Orsolya, Svraka Bernadett és F. Lassú Zsuzsa (2020, szerk.). *Sokszínű pedagógia – Inkluzív nevelés és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.<sup>1</sup>

A 21. században alapvető emberjogi elvárásként fogalmazódik meg az elfogadás, az egyenlőség vagy a befogadás kérdésköre, melyek megkerülhetetlennek tűnnek a mai globalizált világunkban.

A most megjelent tanulmánykötet hiánypótló, mely nemcsak sokszínűségében, hanem széles palettán tárja elénk az inklúzió és a multikulturalitás jelentőségét, jelentését pedig többféle módon árnyalja a pedagógiai gyakorlatban. Ez a két fogalom az elmúlt évtizedekben egyre inkább előtérbe került, a szociológia és a pedagógia területén is rengeteg tanulmány és kutatás kapcsolódik hozzájuk. Varga Aranka az inklúzió témakörét (Varga, 2015) járta körbe, míg Gordon Győri János szerkesztésében a tanárok interkulturális nézeteibe kaphattunk bete-

kintést (Gordon Győri, 2014), Papp Gabriella pedig a fogalmak történeti és használatbéli tisztázását tárgyalta (Papp, 2012). Ugyanakkor az inklúzió és a multikulturalitás fogalmai egy kötetben belül még nem kerültek kifejtésre. A most megjelent tanulmánykötet új megközelítésből dolgozta fel és mutatja be ezen nézőpontokat olyan részletességgel, melynek a kiégés (Ádám, pp. 89–100) ugyanúgy lehet kiinduló eleme, mint a roma gyermekek integrációja (Elekes, pp. 341–353), a heterogén nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek befogadása (Kovács & Trentinné, pp. 147–164) vagy éppen a világvallások fogyatékoságképe (Berzsenyi, pp. 300–325).

A könyv struktúrája négy fejezetre tagolódik. Az első az Egyén és közösség F. Lassú Zsuzsa szerkesztésében. Ez a fejezet mintegy bevezetőként alapozza meg a tanulmánykötet mondanivalóját: az inklúzió folyamatát, lehetséges elemeit és résztvevőit mutatja be. A kötet egyik érdekessége, hogy az adott kutatási témák részletes bemutatása, az elméleti rész után a pedagógus szemszögére, az ő személyének fontosságára és hatékonyabb gyakorlati munkájára fókuszál. Így kaphatunk teljes, részletesebb képet az adott témáról, például az első, A szülők és a gyermekek mentális egészsége mint az inkluzív nevelés egyik fontos tényezője című tanulmányban (pp. 11–23). A családban nem csak a gyermek, hanem a szülő, szülők is küzdhetnek mentális betegségekkel, melyek feltérképezése a pedagógus feladata. A pedagógus ezen információk ismeretében tudja elkészíteni a megfelelő tanulási tervet, ezen tudás segítségével lehet sikeres az inkluzív nevelési-oktatási folyamat, munka. A pedagógusnak kötődést kell tudnia létrehozni a sérülékeny gyermekkel és a szülővel is (p. 16).

Gyarmathy Éva tanulmányában az Atipikus fejlődés és az idegrendszer éréseinek kulturális háttéréről olvashatunk (pp. 24–35). Azt írja, hogy a tanulási, figyelem-, hiperaktivitás és autizmus spektrum zavar diagnózisok

\* Neveléstudomány MA végzős hallgató, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet, e-mail: spakpalma@gmail.com

1. A kötet online elérhető a <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/endrody-orsolya-svraka-bernadett-f-lassu-zsuzsa-szerk-sokszinu-pedagogia/> weboldalon.

növekvő aránya a környezeti hatásokra adott neurológiai válasz (p. 24). A folyamatos technikai és infokommunikációs változások, illetve a különböző biokémiai hatások az idegrendszerre megterhelő hatással vannak. Ezen zavarok többek között környezetfüggőségéből is adódhatnak, amelyek választ adnak arra, hogy miért regisztráltak egyre több esetet az elmúlt években.

A Lénárt András-féle tanulmány egy új inklúziós indikátor bevezetésére tesz javaslatot (pp. 36–47): „Az indikátor az SNI tanulók nevelésének és oktatásának helyzetéről adna visszajelzést az oktatáspolitikai döntéshozók számára.” (p. 36). Miért is van erre szükség? A '90-es évek óta folyamatos nemzetközi igény mutatkozik ez iránt, bár az utóbbi évtizedben ez csökkeni látszik az országok különbözőségeiből adódóan (szocializáció, kulturális háttér, különböző nevelési elvek, eltérő oktatás stb.). Az indikátor azért lenne segítség, mert a rendszer befogadóképességét mérné, tehát azt, hogy a teljes populáció hány százaléka részesül szegregációmentes, azaz inkluzív nevelésben-oktatásban (p. 44).

Füzesné tanulmányát, az Egyén és csoport az osztályközösségben: a szocimetriai pozíció hatása az egyén teljesítménymotivációjára címmel kissé tartalom-idegennek vélem ebben a fejezetben, ugyanakkor hídként, átvezetőként is értelmezhető a pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése és a kiegészítő témáinak irányába, melyek a fejezet utolsó két tanulmányában kerülnek tárgyalásra (pp. 46–48). Az egyén társas pozíciója befolyással van teljesítménycél profiljára és tanulmányi eredményeire – egy idegennyelv tanulásával és annak motivációjával kapcsolatos tanulmány hasonló eredményekre jutott, ahol fontos tényező volt a diáktársak véleménye is (Józsa, & Imre, 2013). A tanulmány kitér a pedagógusnak az osztályon belüli kapcsolódások támogatását célzó munkájának fontosságára, mely által a diákok jobb teljesítményt érhetnek el (p. 67).

Borbáth Katalin a pedagógusnők mentálhigiénés állapotát térképezi fel szakmai és személyes jellemzőkkel kapcsolatban (pp. 69–88). Európában 80%-ban nők végeznek pedagógusként, és a nők nagyobb eséllyel vállalnak ebben az ágazatban munkát. Nóbik (2019) is utal rá, hogy a tanítónők arányának növekedése mindenhol megfigyelhető a modern népoktatási rendszerekben a 19. század végén, a 20. század elején. Ezért képezi e tanulmány kiindulási pontját a pedagógus társadalom női szegmense. A tanárok és a diákok érzelmei hatással vannak egymásra, ezek pedig hatással vannak a tanulási eredményekre, az osztálytermi tanulásra, a bevonódásra is. Borbáth javaslatot tesz egy prevenciós gyakorlatra, melynek keretében megtanítanák a pedagógusnőket többek között saját érzelmeik védelmére és az esetleges veszélyek felismerésére, és nem utolsósorban fontos lenne az önismereti, relaxációs gyakorlatok bevezetése, ami szakmailag is erősen javasolt (p. 91).

A második fejezet Endrődy Orsolya szerkesztése, melynek címe: a Nemzetek sokszínűsége. Egy tanulmányait megkezdő vagy éppen elmélyítő hallgató számára számos olyan új nézőpontot tartogat a könyv, de maga ez a fejezet is, mely más perspektívába helyezi az inklúziót és a multikulturalitást, azok eddigi felfogását, továbbá segíti megértésüket, elhelyezésüket a különböző pedagógiai gyakorlatokban és színtereken. E két fogalom fúziója kaleidoszkópként tárja az olvasó elé a különböző aspektusokat, de végső soron ugyanazt a fogalmat mutatja be, csak más-más pedagógiai nézőpontból, élethelyzetben.

Göbölös és Endrődy e fejezet első tanulmányában tisztázza az interkulturális pedagógia és a multikulturális nevelés alapfogalmait, azok használatát és a két fogalommal kapcsolatos rossz beidegződéseket, valamint a jelentésbeli eltéréseket, hasonlóságokat is körüljárja, emellett a kultúra definícióját is beemeli (pp. 103–118). Míg az interkulturális pedagógia inkább Európában, addig a multikulturális nevelés kifejezés inkább Amerikában használatos. Az interkulturális pedagógia többek között a másság, a kulturális sokszínűség elfogadását és az esélyegyenlőség nevelési értékeit közvetíti (p. 107). A multikulturális nevelés paradigmájának Magyarországon még nincs végső, kialakult formája, folyamatosan formálódik. Ez utóbbiban a pedagógusnak még inkább meghatározó a szerepe.

A következő két tanulmány a német nemzetiségi nevelés-oktatásról és pedagógusképzésről ad átfogó képet. Míg Márkus Éva tanulmánya a magyarországi német nemzetiségről és a történelmi vonatkozásokról ad behatóbb képet (pp. 119–131), addig Müller Márta a német nemzetiségi pedagógusképzést járja körbe és mutatja be (pp. 132–146). A Márkus-tanulmány a jogszabályi háttér mentén mutatja be a német nemzetiséget, az óvoda és az általános iskola oktatási-nevelési helyzetét és azon szakmai követelményeket, amelyek ezt a nemzetiséget különlegessé teszik. Rávilágít arra, hogy a német nemzetiség hogyan tud beilleszkedni a magyar társadalomba, ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy a német nemzetiség mennyire nyitott és befogadó minden csoporttal szemben. Müller Márta tanulmányában inkább német nemzetiség nyelvhasználatán van a hangsúly, illetve azokon a pedagógusjelöltektől és végzett pedagógusoktól elvárt kompetenciákon, amelyek a nemzetiség hagyományainak, szokásainak tiszteletéhez, azok megőrzéséhez és továbbadásához kapcsolódnak. Különlegesnek találom e két tanulmányban a német nemzetiség bensőséges, de nem részrehajló bemutatását, mely nem csak közelebb hozza, hanem rávilágít – laikusként nem ismerhető – részletekre is.

Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva egy magyar–angol kéttannyelvű iskolában végzett kutatást mutat be, melynek témája a heterogén nyelvi háttérrel rendelkező tanulók inklúziójának gyakorlata (pp. 147–164). Eltérő nyelvi háttérrel be tud-e illeszkedni egy gyermek a magyar oktatásba? Befogadják-e az ilyen gyermekeket az osztálytársai? A beilleszkedés lehet gyors és zökkenőmentes, ugyanakkor a befogadás nem egyszeri és visszafordíthatatlan folyamat, a befogadást követheti a be nem fogadás is (p. 156). A beilleszkedéshez elengedhetetlen a tanárok és az osztálytársak segítő szándéka, az iskola otthonos jellege, a közösségi programok, illetve az iskola színvonala. Emellett az egyik legfontosabb tényező a magyar nyelv elsajátításának sebessége, ami legtöbbször kapcsolatban van a befogadással és a komfortérzet növekedésével.

Takács Luca Sára tanulmányában különleges atmoszférát teremt, melyben egy olyan kultúrát ismerhetünk meg, mely eléggé zárt, erős tradíciókkal rendelkezik, ugyanakkor nagyon alkalmazkodó is (pp. 165–180). A vietnámi családok másodgenerációjára első sorban az jellemző, hogy saját maguk és gyermekeik jövőjét is Magyarországon képzelik el. Mivel a szülőknek dupla annyit kell dolgozniuk, mint a magyar embereknek ahhoz, hogy be tudjanak illeszkedni, a gyermekek is zömmel – magyar – bölcsődékbe, óvodákba és iskolákba járnak, melléjük dajkát is felfogadva próbálnak helytállni a társadalomban. A vizsgálatban pedagógusokat is kérdeztek, akik elmondták, hogy a vietnámi gyermekeknek nincs problémájuk sem a nyelv elsajátításával, sem pedig a beilleszkedéssel, ami egyrészt a magyar nyelv gyors elsajátításának és adekvát használatának, valamint az intézményes nevelésbe való viszonylag korai belépésüknek köszönhető.

A félig afrikai, félig magyar gyermekek a közoktatásban című tanulmány megint csak egy olyan aspektusa a fejezet és a könyv témájának is, amely egy más, újabb nézőpontból tárja eléink az inklúzió és a multikulturalitás paradigmáit (pp. 181–190). A kétkultúrájú gyermekek identitáskeresésének útjait és a két kultúra különbözőségéből fakadó problémákat járja körbe Komolafe Cinderella. Az afrikai bevándorlók kényszerközösségi mivolta a különböző kultúrák találkozásából fakad, hiszen más-más országokból érkeznek, más-más értékrenddel, hitvallással. Míg a különböző problémák, melyek a bőrszínből, az egyik szülő más, nem magyar származásából fakadhatnak, addig ugyanennyi pozitív megkülönböztetés is rejlik ebben a helyzetben. Ezek felismerése és megoldása együttesen a pedagógus-szülő-gyermek hármásának feladata.

A cigány/roma gyerekek, családok című tanulmány átfogó képet ad a cigány/roma etnikum hazai társadalmi helyzetéről, a kisebbségi létből fakadó és az oktatásban tapasztalható mindennapi problémákról és mindezek okairól is (pp. 191–209). Talán szerencsésebb lett volna a harmadik fejezetben található Elekes-tanulmányt (pp. 341–353) Szabóné e tanulmányával párba állítani, egymás mellett elhelyezni, mert a kettő egymást kiegészítve vázolja fel a pozitív és a negatív attitűdöket, és mutatja be a hazai cigány/roma emberek életét, élethelyzeteit.



Az egyéni szocializációs folyamataikból és a nők háttérbe szorult helyzetéből adódó eltérések is megjelennek, melyek jelen vannak az oktatási színtereken is, amivel a pedagógusoknak szembesülniük kell. Emellett pedig megjelenhet a szegénységből és a kilátástalanságból fakadó demotiváltság és a frusztráció is, amely már az oktatási út legelején hatalmas hátrányt jelent a gyermekek számára.

Hortoványi Judit 5-Szimbólum rajzi feladatsorral kapcsolatos innovatív vizsgálata a harmadik fejezet Inkluzív gyakorlatok a mindennapokban című tematikájába jobban illeszkedett volna, reflektálva az ott olvasható különféle gyakorlatokra. A kutatás a cigány/roma családokból az oktatási intézményekbe érkező gyermekek és családjaik szocializációs mintáit, azoknak okait és következményeit vizsgálja (pp. 210–229). A feladatsor bemutatásáról, kiértékeléséről és a rajzok elemzéséről olvashatunk, melyek alapján a gyermek háttére és személyisége is jobban megismerhető és beilleszkedésük könnyebben elősegíthető. Érdekfeszítőnek találtam a vizsgálatban részt vevő tanulók rajzaiban megjelenő frusztráció és remény különböző formáit, amelyek minden résztvevő munkájában tetten érhetőek voltak. A tanulmány rávilágít a rajzi feladatsor hasznosságára és fontosságára, mellyel nem csak a beilleszkedés, hanem a tanulóknak az elfogadottság érzését is segíthetik (p. 223).

A harmadik fejezet Svra Bernadett szerkesztői munkája, mely az Inkluzív gyakorlatok a mindennapokban címet kapta. A fejezet címe is hűen tükrözi, hogy ebben a részben a különböző nevelési-oktatási intézményekben folyó pedagógiai munka, gyakorlat és ötletek kerülnek tárgyalásra, ugyanakkor ezek korlátairól, nehézségeiről is képet kapunk.

Perlusz Andrea Integráció című tanulmánya (pp. 233–243) a fogalom pontos jelentését, használatát és a jelenlegi magyarországi viszonyokat írja le történeti kiegészítéssel. Magyarországon a '90-es évek óta van jelen az együttnevelés fogalma és gyakorlata, ami a sajátos nevelési igényű gyermekek speciális oktatása mellett alternatívát jelent (p. 23.). A jogi háttérrel is körbejárja, kitér a jelenlegi törvényekre, az SNI-gyanús és diagnosztizált gyermekek ellátásba bekerülésének folyamatára és a folyamatban részt vevő intézmények és szakemberek hatásköreit is bemutatja. Szót ejt az asszimiláció és az akkomodáció fogalmairól, és magyarázza ezeket, érinti a befogadó pedagógus kifejezés jelentését (p. 233), kitér a környező országok gyakorlatára is.

Az inkluzív óvodai nevelés sajátosságai és tényezői című tanulmány Böddi Zsófia tollából már az intézményen belüli megvalósulást tárgyalja (pp. 244–269). Ezen belül fókuszál a pedagógusokra és az ő tanulmányi felkészülésükre. Az integráció és az inklúzió különböző megközelítéseit tárgyalja, például ökológiai téren, kitér az óvodai integráció hat tényezőjére is – külső tényezők, gyermek, egykorú társak, szülők, gyógypedagógusok és más szakemberek, fogadó pedagógusok – és ezen szereplők fontosságáról és feladatairól is beszél. Továbbá a pedagógushallgatók integrációs felkészültségének elemeibe – elméleti ismeretek, gyakorlati képzés tapasztalatai, attitűdök, hiedelmek, vélekedés a saját kompetenciáról, képzésen kívüli tapasztalatok – enged betekintést. Az utóbbi időben a képző intézmények tananyagába bekerült az inkluzív nevelés tantárgy, mely többek között hozzájárul a végzett pedagógusok széleskörűbb felkészültségéhez.

A Befogadó társadalom – befogadó iskolák című tanulmány a „másság” fogalmát járja körül a mindennapi életből vett példákkal kiegészítve (pp. 270–279). Akár Down-szindrómás, akár kerekesszéket használó vagy hallássérült emberről beszélünk, emberekről beszélünk nem pedig kizárólag a „sérülésükről”, „másságukról”. Kollár János a fogyatékossgal élő emberek kirekesztettségéről ír, azokról a – sajnos még mindig mindennapi – jelenségről, problémákról, amelyek őket érintik. Olykor láthatatlanok, rendszerint falakba és akadályokba ütköznek, és a családok sokszor magányos harcot vívnak. Felhívja a figyelmet a pedagógusok szerepére, és javaslatot tesz különböző esszenciális gyakorlatokra. Ahogyan írja, a befogadó társadalom az osztályteremnél kezdődik (p. 276).

Az ezt követő tanulmányban Endrődy Orsolya különböző országok multikulturális érzékenyítő gyakorlatait mutatja be (pp. 280–290). Az Európai Unió állásfoglalásában a többnyelvűséget támogatja, mely a társadalmi kohézió elősegítése mellett a kultúrák közötti párbeszédet is segíthet megteremteni, segíti a migránsok befogadását, beilleszkedését, valamint növeli a nyelvi sokféleséget (p. 280). Brit, spanyol és japán példákat mutat be, továbbá felhívja a pedagógusok kulcsszerepére a figyelmet, és különböző gyakorlati feladatokat, játékokat is bemutat tekintettel a nevelési intézményekben megjelenő eltérő kultúrájú gyermekekre.

A Kincses játékok Ozsváth-Anga Erika drámapedagógus *Én Kincsem* játékgyűjteményéből származó játéktevékenység. Svarka Bernadettel közös tanulmányukban ezen játékok különböző képességterületenkénti – beszédhang-észlelés, érzelemkifejezés, idegrendszeri észlelés, tapintás által – gyakorlatait mutatják be az olvasónak (pp. 291–299). A kutatást a Mosolyvár Biztos Kezdet Gyerekházban készítették, mely különböző szocio-ökonomiai státuszú szülők és gyermekek találkozóhelye. A foglalkozások elősegítik az anya és gyermek közötti megerősítő üzenetek létrejöttét, melyek a gyermeknevelés további menetére pozitív hatással lehetnek (p. 298.).

Berzsenyi Emese az ábrahámiai vallásokban megjelenő fogyatékoságképekről mesél, ami történelmi kitekinetésnek tűnik, ugyanakkor szervesen kapcsolódik a Sokszínű pedagógia témájához (pp. 300–325.). Érdekesítő olvasmány, ahogyan elénk tárul az ókori kultúrák, a kereszténység, a zsidó és az iszlám vallások története és az ezen tanokban megjelenő fogyatékoságkép. Figyelemreméltó, hogy – Berzsenyi kutatásai szerint – ezekben a vallásokban nem kezelték tabuként a fogyatékoság egyik formáját sem, sőt, segítő szándékkal és oltalmazással fordultak a fogyatékosok felé. Fontosnak vélem e történelmi jellegű perspektíva beemelését a tanulmánykötetbe, mert a jelen megértése és elfogadása a gyökerekhez való visszatérés és a múlt megértése nélkül nem lehetséges.

A Kamishibai, azaz a papírszínház már önmagában kuriózum, Nagy-Jónás Izabella és Svarka Bernadett általi bemutatása és különböző pedagógiai területeken megvalósított gyakorlati példái pedig különösen érdekessé teszik (pp. 326–340). A Kamishibai története egészen a 8. századig nyúlik vissza, mai formáját az 1920-as években nyerte el. A mesélés módjáról, megjelenéséről, az óvodai, iskolai keretek közötti, valamint gyógypedagógiai felhasználásáról is olvashatunk, emellett információt kapunk a magyarországi beszerzési lehetőségéről is. A tanulmányban a szerzők autizmussal élők egy csoportján keresztül mutatják be a papírszínház működését és pozitív hatásait. A vizsgálat eredményei jó gyakorlatként szolgálhatnak további különböző oktatási-nevelési intézmények programjainak részeként, melyek nem csak színesíthetnék, de pedagógiai szempontból is tartalmasabbá tehetnék a gyermekek tanulmányait.

Elekes Györgyi *A pedagógus szerepe a roma gyermekek integrációjában* című tanulmánya – amint már fentebb is említettem – méltó helyet kaphatna az első, *Egyén és közösség* – a kiegészítő témakörét tárgyaló –, vagy a második, *Nemzetek sokszínűsége* fejezetekben is (pp. 342–353). A tanulmány központi célja: bemutatni egy olyan pedagógus-mintát, aki képes munkájával, attitűdjével és személyiségével arra, hogy a roma gyermekeket integrálja az oktatási intézményekbe. A témát olyan roma származású emberek élettörténeteinek bemutatásával járja körbe, akik diplomával rendelkeznek vagy közel állnak a diplomaszerezéshez, és sikerhez vezető útjukon megjelenik egy, vagy több ilyen pedagógus. Figyelemre méltó az interjúrészletekből körvonalazódó kép, amelyben a pedagógus mint támasz és segítő jelenik meg, valamint a tanuló, aki képes volt a nehezítő körülmények ellenére elfogadni a külső segítséget és túllépni saját korlátain egy pozitív jövőkép felé.

Az utolsó, negyedik fejezet *A vallások vilásképe* címet kapta. Ez egy két tanulmányból álló, a többihez képest rövidebb fejezet. Miért lett e fejezet ennyire rövid? Endrődy Vallási elemek egyes távol-keleti kultúrák gyermekképében – különös tekintettel a kínai, japán, vietnámi és koreai gyermekekre (pp. 376–387) írása il-

leszkedett volna a Nemzetek sokszínűsége fejezetbe, ahol szélesítette volna a különböző kultúrákról szóló tanulmányok egészét, ugyanakkor tanulmányában a keleti vallások érintése, és Berzsényi Emese Az ábrahám vallások emberképe és létfilozófiai alapvetései a gyermek fontosságának tükrében (pp. 357–375) című írása egymást kiegészítve mutatja be a különböző vallásokban fellelhető és értelmezhető gyermekképet.

A Berzsényi-tanulmány elsőként történeti áttekintéssel kezd, bemutatva a zsidó, az iszlám és a keresztény kultúrkört, vallást. Kitér a három vallás hasonlóságaira és különbözőségeire, és szent irataikon keresztül mutatja be a három vallás gyermekképét. Elmondható, hogy az ábrahám vallások középpontjában mindig a gyermek áll, ő az, aki felmenői hagyományait, hitét, kultúráját tovább viszi, örökíti az idők végezetéig (p. 372.). Az integráció létrejöttéhez és fenntartásához elengedhetetlen a másik ember hitvallásának tiszteletben tartása és elfogadása, mely attitűddel a pedagógusnak különösen rendelkeznie kell.

Endrődy Orsolya a távol-keleti térség (Kína, Japán, Vietnám és Korea) gyermekképét tanulmányozza. A buddhizmus különféle irányzatait mutatja be, a sintoizmust, a taoizmust és a Konfucianus szemléletmódot. Ezt követi a nőkép és a gyermekkép bemutatása. Ezzel kapcsolatban fontosnak vélem megjegyezni, hogy több vallásban is fellelhető tan, miszerint a gyermekséget a gyermekek szabad játék formájában éljük meg (p. 382). Ehhez többek között hozzájárulnak a gyermekdalok, játékok, melyekben fellelhető a szellemhiedelem, de ugyanakkor nagy hangsúlyt fektetnek az elemek (Föld, Tűz, Víz, Levegő) és a természeti képek dalokban való megjelenítésére is. A tanulmány említést tesz egy Magyarországon létesítendő buddhista szellemiségű óvodáról és általános iskoláról, ami példaértékű kezdeményezés lehet (p. 384).

A fentiekből jól látható, hogy innovatív és előremutató kutatásokat és jó gyakorlatokat foglal össze a kötet, mely hasznos, sőt elengedhetetlen olvasmány lenne a még pályára készülők és a már a pályán lévő pedagógusok számára egyaránt. A kötet szerkesztői és a tanulmányokat jegyző szakemberek szemléletét és a kötet iránymutatását foglalja össze az alábbi idézet: „Egy kisgyermek csak azt a világot ismeri, amit a szülői házból magával hozott, abban van otthon, az a természetes közege. A szülő pedig csak saját világlátásának ablakán át fogja tudni mindezt megmutatni neki, mert a nevelés célja és értelme egyfajta önátadás.” (Berzsényi, p. 357)

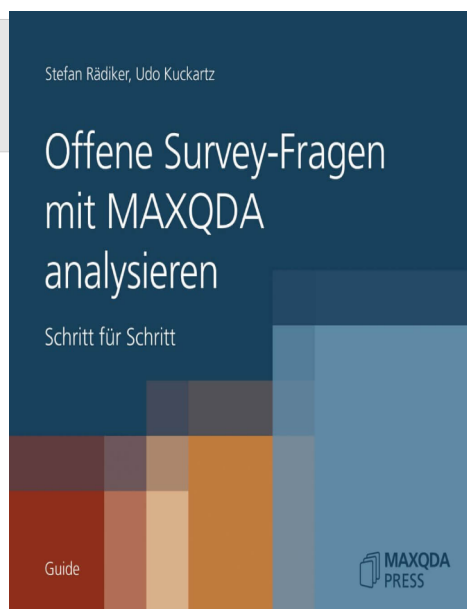
## Irodalom

1. Gordon Györi, J. (2014, szerk.). *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
2. Józsa, K. & Imre I. A. (2013). Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1), 38–51.
3. Nóbik, A. (2019). *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. <http://real.mtak.hu/113973/>
4. Papp, G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógia Szemle*, 40(4), 295–304.
5. Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

# MAXQDA a kérdőívek nyílt kérdéseinek feldolgozásában

Sántha Kálmán\*

DOI: 10.21549/NTNY.33.2021.2.7



Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2020). *Offene Survey-Fragen mit MAXQDA analysieren. Schritt für Schritt*. Berlin: MAXQDA Press. 31. oldal. ISBN 978-3-948768010. DOI: 10.36192/978-3-948768010

Stefan Rädiker és Udo Kuckartz szerzők tollából a MAXQDA szoftver kvalitatív adatok feldolgozásában játszott szerepét bemutató nagyszerű könyv után (Rädiker & Kuckartz, 2019) – amelyről Sántha (2020) recenziójában a hazai érdeklődők is olvashattak a Neveléstudomány online folyóirat oldalain – újabb módszertani kötet született. A szerzők több évtizedes oktatói, kutatói, workshop-prezenter tápasztalataikat felhasználva a MAXQDA kvalitatív adatelemzésben betölthető szerepét kisebb szegmensekben és több kötet sorozatban mutatják be. Ehhez az új törekvéshez társult a MAXQDA Press kiadó, amely nyomtatott és online formában tárja az olvasók elé a köteteket. A szerzők a találó „Keep it short!” mottóval jellemzik a kötetet

(és az egész könyvsorozatot), amely viszonylag kis oldalszámban részletezi a tartalmakat. A recenzió alapját képező online könyv 31 oldalban mutatja be a kérdőívek nyílt végű kérdéseinek MAXQDA-val történő feldolgozhatóságának lehetőségeit. A témakör mindig aktuális, a kutatásmódszertani kurzusokon alapvető kérdés a hallgatók részéről, hogy miként történhet a kérdőívek nyílt kérdéseinek feldolgozása. A nyílt kérdések kvalitatív elemezhetőségéhez kapcsolható dilemmát a szövegtörzsek kódolása, valamint a kategorizálás körüli problémák generálják. A MAXQDA kvalitatív adatelemzésre szolgáló funkciói mellett számos lehetőséget kínál a kevert módszertani (mixed methods) vizsgálatok számára is, segítségével napjainkban már a multikódolt adatok (szövegek, képek, audio- és videófelvevételek) teljes vertikuma kezelhető. Ezért a különböző projektekben a szövegtörzsekre vonatkozó kvalitatív tartomelemzési aspektusok mellett lehetőség nyílik a vizuális tartomelemzés szoftverrel történő kivitelezésére is. Az új adattípusok közül a szoftver lehetővé teszi többek között a Facebookról gyűjtött adatok, a YouTube-információk, a Twitter üzenetek, vagy az online kérdőívek (például Survey Monkey) feldolgozását.

A kérdőívek nyitott kérdéseinél a válaszadók saját szavaikkal fejezhetik ki véleményüket, láttathatják szubjektív nézeteiket, így szöveges válaszaikkal értékes információkkal, kvalitatív adatokkal szolgálnak a kérdőívek kvantitatív adatai mellett. A nyílt végű kérdések használata releváns, ha a vizsgált témáról kevés információval rendelkezünk, a válaszok lehetséges tartománya nagyon nagy, vagy fennáll annak a veszélye, hogy a megadott válaszok túlságosan orientálnák, adott irányba terelnék a válaszadókat (Rädiker & Kuckartz, 2020).

A nyílt kérdések esetén elsődleges cél a szövegtörzsek kvalitatív adatainak számszerűsíthető adatokká alakítása. A kvantitatív adattá történő transzformáció mellett számos javaslat létezik a szöveges válaszok fel-

\* Egyetemi docens, Kodolányi János Egyetem, e-mail: santha.kalman@kodolanyi.hu

dolgozhatóságára vonatkozóan. E megközelítések közül az adatok kódolására történő összpontosítás mellett (Popping, 2015) az utóbbi években megjelent a (fél) automatikus kódolás (Schonlau, Gweon & Wenemark, 2019), viszont kevésbé került fókuszba, hogy a kvalitatív szöveges válaszok miként elemezhetők a zárt kérdések kvantitatív, egységesített válaszaival együtt. A kötet figyel erre a problémára, és olyan megközelítést illusztrál, amelyben a kérdőív nyílt és zárt kérdéseire adott válaszok külön-külön elemezhetők, valamint integráltan is egymáshoz kapcsolódhatnak a MAXQDA segítségével.

A kötet hat egymásra épülő és szervesen összekapcsolódó fejezetből áll, ezért olvasása, feldolgozása lineárisan kivitelezhető. A könyv nem kezdő kutatók számára készült, így bizonyos alapfogalmak (például kódolás, kód, alkód, kategóriaállítás, memó) ismeretét feltételezi az olvasó részéről. Továbbá a MAXQDA alapvető ablakrendszerének, vizualizációjának ismeretét is megköveteli, ezért a kezdő kutatók számára ajánlott előbb a szerzők egy évvel korábban megjelent kötetével megismerkedni, amelyben átfogó képet kaphatnak a kvalitatív elemzés és a MAXQDA kapcsolatáról (Rädiker & Kuckartz, 2019).

Az első részben (pp. 5–8) a szerzők az adatok előkészítését és a MAXQDA-ba történő adatimportálást ismertetik meg, mindezek a további lépések és az elemzés alapját képezik. Már azonnal az első lépésnél szükséges a MAXQDA alapvető ablakrendszeréről előzetes információkkal rendelkezni, és általánosan a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés során használatos lépések ismerete is megkövetelendő (például adatelőkészítés, importálás vagy adatok létrehozása közvetlenül a szoftverben). A második rész (pp. 8–13) az adatfeltárással foglalkozik, fókuszba helyezve a nyílt végű kérdésekre adott válaszok szövegtörzseit, valamint a zárt kérdések szabványosított válaszait. Az adatfeltárást céljait megjelölni és rögzíteni – például memók formájában – a kapcsolatokra és az ismétlődő mintázatokra vonatkozó kezdeti feltételezéseket, amelyek a vizsgálat során további elemzésnek rendelkeznek alá. A harmadik részben (pp. 13–18) a szerzők a kódolás folyamatát tekintik át, kiemelve a manuális, az automatikus kódolás, valamint a szótár segítségével történő automatikus kódolás folyamatait. A klasszikus megközelítés szerint a manuális kódolás során a szövegtörzsekhez kategóriák rendelése történik, továbbá az automatikus kódolás keresőszavak segítségével zajlik, amelyben az automatikus keresés találatai kategóriákhoz rendelvek, míg a szótár segítségével történő automatikus keresés a szövegtörzsekben előforduló és kategóriákba rendezett keresőszavak gyakoriságát határozza meg. A kategóriák a szöveges adatok elemzésének központi egységeiként jelennek meg, a nemzetközi szakirodalomban hosszas diskurzus található a kategória és a kód-problémáról. Rädiker és Kuckartz (2020) kijelentik, hogy a kód és kategória témakörében nem kívánunk újabb terminust definiálni, hiszen a MAXQDA felületén csak a 'kód' kifejezés használható, ezért a szoftver technikai szintjén nincs különbség kategóriák és kódok között. A kutató felelőssége annak figyelemmel kísérése, hogy az adott MAXQDA-kód milyen funkciót tölt be az elemzés során.

A nyílt végű kérdések szöveges válaszainak kódolását követi a negyedik fejezetben (pp. 18–25) ismertett kategóriaalapú integrált elemzés, amelyben többek között a kategóriák és az alkategóriák statisztikája, együttes előfordulása, a kategóriák kombinálása, összehasonlítása kerül fókuszba. Megtörténik a kategóriák és az alkategóriák leírása, részletes jellemzése, valamint fókuszba kerülhet a kategóriák közötti kapcsolatok elemzése. A csupán kétoldalas ötödik fejezet egy nagy és rendszerezett táblázatból áll (pp. 26–27), amely szisztematikusan áttekinti és felsorolja a témakör releváns szoftverfunkcióit (például adatfeltárást, kódolást, kategóriaalapú elemzést és eredmények bemutatását), valamint a kutatási kérdések függvényében rövid leírást ad róluk. E funkciók a kvantitatív elemzések, valamint a tartalommal és az egyedi esettel szorosabban összefüggő vizsgálatok kivitelezését segítik. A hatodik rész (pp. 28–29) az adatok MAXQDA-val történő integrált elemzésére fókuszál. A szoftverrel a kérdőívek nyílt és zárt kérdéseinek feldolgozása külön vagy integráltan, egymást kiegészítve va-

lósítható meg. A kérdések külön történő elemzésnél a nyílt kérdések feldolgozása tematikus kódolással, míg a zárt kérdéseknél statisztikai feldolgozással (például gyakoriságszámítással) történik. Az egymást kiegészítő elemzésnél a Joint Display funkció segítségével esetorientált és holisztikus elemzés valósítható meg (Kuckartz & Rädiker, 2017). A Joint Display funkció feltételezi a kevert paradigma modelljeinek ismeretét, a szekvenciális vagy a párhuzamos adatgyűjtést, amelyre a szerzők szintén nem térnek ki a kötetben, hanem alapelemként kezelik (lásd erről Creswell, 2012 és Sántha, 2015 köteteit).

A kötet számos olyan neveléstudományi vizsgálat számára releváns lehet, amely használja a kérdőívek nyílt végű kérdéseit, alapoz a kvantitatív vagy kevert módszertani vizsgálatokra. Erre kiváló példa Stefer és Rädiker (2008) vizsgálata, amelyben a szerzők pedagógia szakos hallgatóktól kértek visszajelzést az egyetemi képzés egyik statisztikai ismereteket közvetítő kutatómódszertani kurzusával kapcsolatban. A reflexiók feltárásához 7 nyílt és 11 zárt kérdésből álló online kérdőívet alkalmaztak. A kérdőívet 194 fő töltötte ki, a nyílt kérdésekre adott válaszok terjedelme közel 80 A4-es oldal volt. Az adatfeldolgozást a MAXQDA segítette. Az adatok elemzésre történő előkészítése során a szerzők a nyílt és a zárt kérdésekre adott válaszokból egy-egy \*.xls fájlt kreáltak, amelyek importálhatók a szoftverbe. A táblázatok formai előkészítése a már ismert módon történt, a sorokban az esetek (személyek), míg az oszlopokban a kérdések, a cellákban pedig a kérdésekre adott válaszok helyezhetők el. Az adatelemzés esetorientált és változóorientált módon történt. Az ilyen elemzés lehetővé teszi az adatok különböző ismertetőjegyeinek feltárását – lásd kvantitatív megközelítés szerint a gyakoriságszámítást –, valamint kvalitatív szempontból a nyílt kérdések tartalmi struktúrái is felderíthetővé válnak. Az esetorientált elemzés eredménye Case Summary-ként jeleníthető meg, amely a hallgatók jellemzőit, kijelentéseit, kutatási kérdésekre adott állításait tartalmazza, így a hasonló esetek ismétlődésének feltárásával azonosíthatók a sztenderd esetek (például megállapíthatóvá váltak a vizsgált kurzussal kapcsolatos tanulási stratégiák). A kvalitatív elemzés során a szerzők az adatok kategóriaalapú elemzésére fókuszáltak, ahol a kategóriaállítás módja, az átlátható és pontos kódolási folyamat kiemelt szerepet kapott, majd a kvantitatív és a kvalitatív adatok együtt történő elemzését végezték el, amelyre szintén lehetőséget ad a szoftver.

A szerzők megjegyzik, hogy minél nagyobb az adatbázis, annál inkább célszerű olyan elemzési módokhoz fordulni, amelyek preferálják az automatizálást, és támogatják a szöveges válaszok (fél)automatikus osztályozását, a kategóriaalkotást. Az automatizálás feloldja a kvalitatív és a kvantitatív elemzés közötti határokat, és számszerűsítésre alapoz még akkor is, ha az elemzés kvalitatív jellegű. Célszerű nem figyelmen kívül hagyni, hogy a szoftverek nem képesek bonyolult jelentések és összefüggések megértésére, ezért átgondolandó, hogy az automatizált elemzés miként tud mindazon szempontoknak eleget tenni, amelyeknek meg kell felelnie egy kvalitatív elemzésnek, és képes-e kvalitatív értelmezések megvalósítására (Hoxtell, 2020).

Az igényes tipográfia, a színes ábrák és táblázatok a kötet felhasználóbarát jellegét erősítik. A könyv a számítógéppel támogatott kvalitatív elemzésekre vonatkozó publikációk sorát erősíti, a témakör egy speciális szegmensét részletezi. Kutatómódszertani területen nem kezdő olvasók számára készült, a speciális szoftverfunkciók és elemzési terek kvalitatív és kevert módszertani paradigmákban való illusztrálása a praxis számára hasznos információkkal szolgál. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés iránt érdeklődők mellett azon oktatók, kutatók számára is ajánlható, akik kurzusaikon, workshopjaikon a kérdőívek nyílt kérdéseinek MAXQDA-val történő elemzését tervezik.

## Irodalom

---

1. Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
2. Hoxtell, A. (2020). *Semi-Automation of qualitative content analysis*. GOR – General Online Research 2020 Conference. DOI: 10.13140/RG.2.2.18899.40485
3. Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2017). Computergestützte Analyse qualitativer Daten (CAQDAS) in der psychologischen Forschung. In Mey, G. & Mruck, K. (Eds.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. (pp. 1–22). doi: 10.1007/978-3-658-18387-5\_55-1
4. Popping, R. (2015). Analyzing open-ended questions by means of text analysis procedures. *Bulletin of Sociological Methodology/ Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 128(1), 23–39. doi: 10/gctq8v
5. Stefer, C. & Rädiker, S. (2008). *E-Valuation: Die Online-Erhebung qualitativer und quantitativer Daten und deren Auswertung*. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/779/ssoar-2008-kuckartz\\_et\\_al-caqd\\_2008.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/779/ssoar-2008-kuckartz_et_al-caqd_2008.pdf) (2021.03.22.).
6. Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text Audio und Video*. Wiesbaden: Springer.
7. Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2020). *Focused Analysis of Qualitative Interviews with MAXQDA. Step by Step*. Berlin: Maxqda Press.
8. Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
9. Sántha, K. (2020). Maxqda a multikódolt kvalitatív adatok elemzésében. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(1), 99–102.
10. Schonlau, M., Gweon, H. & Wenemark, M. (2019). Automatic classification of open-ended questions: Check-all-that-apply questions. *Social Science Computer Review*, 1–11. doi: 10.1177/0894439319869210.

## Szerzőink

- Farkas Pálma* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudomány mesterszak végzős hallgatója. Alapdiplomáját 2017-ben szerezte az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Karán, Csecsemő- és kisgyermeknevelő szakon. A 35. OTDK résztvevője a Neveléstudomány szekciójában. Érdeklődési területe a gyermekképzés és az ikonográfia.
- Gévayné Janurik Márta* a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának docense. Hegedűművész-hegedűtanári diplomáját 1984-ben szerezte a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán, 2010-ben PhD fokozatot szerzett neveléstudományból a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. 1982 óta a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának oktatója, hegedű főtárgyat, kamarazenét és zenepedagógiai tárgyakat tanít. Publikációi a zenei képességek fejlődése, a zenetanulás transzferhatásai, a tanulásban akadályozott és enyhén értelmi fogyatékos gyermekek zenei képességfejlődése, valamint a zenetanulás motivációjának témakörében jelentek meg.
- Józsa Krisztián* neveléstudományi kutató, egyetemi tanár. A József Attila Tudományegyetemen matematika és fizika szakon diplomázott 1996-ban, ezt követően 2000-ben pedagógiai értékelési szakértő végzettséget szerzett a Szegedi Tudományegyetemen. PhD értekezését 2003-ban védte meg, 2013-ban habilitált. Tudományos közleményeinek száma 367, független hivatkozásainak száma több, mint 2400, Hirsch indexe 24. Kutatásaiban elsősorban a tanulási motiváció és az elsajátítási motiváció kérdéskörével foglalkozik.
- Kis Noémi* kutatási érdeklődése a tanulási motiváció témaköréhez kapcsolódik, azon belül pedig kiemelten az elsajátítási motiváció és a családi háttér, illetve az iskolai tanulás sikeressége közötti kapcsolódásokhoz kora- és kisgyermekkorban. Folyamatosan szerepet vállal azokban a kutatási programokban, amelyek az Elsajátítási Motiváció Kérdőív fejlesztéséhez, az elsajátítási motiváció feladatvégzés közbeni megfigyeléséhez kapcsolódnak. Az MTA Ének-zenei Szakmódszertani Kutatócsoport keretében részt vesz a Zenei Elsajátítási Motiváció kérdőív kidolgozásában, pszichometriai elemzésében.
- Nagy Krisztina* magyar nyelv és irodalom, valamint filozófia szakos középiskolai tanár. 2013-ban közoktatási mentor, 2014-ben közoktatási vezetői végzettséget és szakvizsgát szerzett a Budapesti Műszaki Egyetemen. Szakdolgozati témái a pedagógus továbbképzéshez kapcsolódtak. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának ösztöndíjas doktorjelöltje. Kutatási témája a mentorálás, a pedagógus- és mentorképzés, a mentorok tanulása, továbbá a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés.
- Mészáros Ádám* a Magyar Nemzeti Levéltár Heves Megyei Levéltárának levéltárosa. Az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Kutatási területe a neveléstörténet.
- Pásztor Attila* az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport tudományos munkatársa. PhD fokozatát 2016-ban szerezte. Kutatásai a gondolkodási képességek technológia-alapú mérésére és fejlesztésére irányulnak.
- Rausch Attila* az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet adjunktusa, PhD-fokozatát 2018-ban szerezte, disszertációjában a korai számolási készségek online mérésével foglal-



kozott. Kutatásai a digitális kompetenciára, technológiával támogatott tanítás és tanulás hatékonyságának vizsgálatára irányulnak.

*Róbert Péter*

szociológus, az Eötvös Loránd Tudomány Egyetemen szerezte diplomáját, a szociológiai tudományok kandidátusa, habilitált egyetemi tanár. Jelenleg kutatóprofesszor az Eötvös Loránd Kutatási hálózat Társadalomtudományi Kutatóközpontjában. Emellett vezető kutatóként dolgozik a TÁRKI Zrt-ben. Kutatási területei: társadalmi rétegződés és mobilitás, iskolai egyenlőtlenségek, a társadalmi egyenlőtlenségek percepciója, politikai értékek és attitűdök, szubjektív jóllét. Aktuális kutatása a Gyermekek az iskolában: Jóllét és azon túl címen folyik, az International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB) című nemzetközi kutatás keretében.

*Sántha Kálmán*

egyetemi docens, Kodolányi János Egyetem, Jól-léti Társadalom Intézet, Humánfejlesztési Tanulmányok Tanszék. Kutatási területe a kvalitatív kutatómódszertan, a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, abdukció a kvalitatív kutatásban és a pedagógusok tevékenységének, nézeteinek, reflektív gondolkodásának vizsgálata.

*Szabó Lilla*

az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Kutatási érdeklődése nyomán a tanulók iskolai kötődésének vizsgálatával, valamint ennek különböző tényezőkkel való összefüggéseinek feltárásával foglalkozik. Kutatási asszisztensként közreműködik a Gyermekek az iskolában: Jóllét és azon túl című, az International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB) nevű projekthez kötődő kutatásban.

*Szabó Norbert*

fuvolaművész, kamaraművész, tanári diplomáját 1996-ban szerezte a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Szegedi Tagozatán. 2014-ig a Szegedi Szimfonikus Zenekar első váltó fuvolaművésze. 2012-től az SZTE Vántus István Gyakorló Zeneművészeti Szakgimnázium fuvolatanára, 2014-től mesterpedagógus. Az SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza. Az MTA Ének-zenei Szakmódszertani Kutatócsoport tagja. Mesterprogramjának fókuszja és kutatási területe a digitális eszközök felhasználásnak lehetőségei a hangszeres zeneoktatásban és az ének-zene oktatásban.

*Széll Krisztián*

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének adjunktusa. PhD fokozatát a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola nevelésszociológia programjában szerezte 2017-ben. Kutatási területei: társadalmi, oktatási egyenlőtlenségek, esélyegyenlőség és méltányosság; tanulói, iskolai, oktatási eredményesség, lemorzsolódás és reziliencia; szubjektív életminőség, tanulói és iskolai jóllét; iskolai légkör, közösségi kapcsolatok.

## Authors

*Pálma FARKAS*

is an Educational Science graduate master student at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She acquired her bachelor's degree as Infant and Early Childhood Educator at Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education in 2017. Participant of 35. OTDK – Educational Theory section. Research interest: Conception of childhood, Iconography.

*Márta GÉVAYNÉ JANURIK*

is a college associate professor at the University of Szeged, Béla Bartók Faculty of Arts. She graduated from the Liszt Academy in Budapest as a violinist and violin teacher in 1984. She earned a PhD degree in education at the University of Szeged, Faculty of Humanities and Social Sciences in 2010. She has been teaching violin (main subject), chamber music and music pedagogy at the University of Szeged, Béla Bartók Faculty of Arts since 1982. Her publications concern the development of musical abilities, the transfer effects of music learning, the musical abilities of students with learning disabilities and mild intellectual disabilities, and motivation to learn music.

*Krisztián JÓZSA*

is a professor of education. He earned his MS in 1996 as a teacher of Mathematics and Physics, qualified as an expert in educational assessment (MA) in 2000 at the University of Szeged. He received a PhD in 2003, and the Habilitation in 2013. He has 367 scientific publications, citation count is 2400, his Hirsch-index is 24. He is a member of the MTA-SZTE Music Education Research Group. His primary field of interest is mastery motivation.

*Noémi KISS*

is interested in learning motivation, more specifically, her field of interest is the associations between mastery motivation and family background as well as school achievement in early childhood. She has been participating in research programs related to the development of the Mastery Motivation Questionnaire and the observation of mastery motivation during task completion. Within the framework of the MTA-SZTE Music Education Research Group, she has been contributing to the development of the Music-specific Mastery Motivation Questionnaire as well as to analyzing its psychometric properties.

*Krisztina NAGY*

is a secondary school teacher of Hungarian language and literature, and philosophy. In 2013 she acquired qualification as a mentor, then in 2014 as a public education leader at the Budapest University of Technology and Economics. Her dissertation topic was in-service teacher training. Currently she is a PhD aspirant of the Doctoral School of Educational Sciences at ELTE. Her research interest includes mentoring, teacher- and mentor education, the learning of mentors, reflective thinking and video stimulated recall.

*Ádám MÉSZÁROS*

is the archivist of the Heves County Archives of the National Archives of Hungary. He is a doctoral candidate of the Doctoral School of Education of Károly Eszterházy University. His field of research is the history of education.

*Attila PÁSZTOR*

is a research fellow at the MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies. He received his Master's degree as a psychologist and psychology teacher. His main research areas are technology-based assessment and development of thinking skills.

- Attila RAUSCH* is an assistant professor at the Institute of Education at ELTE University. He has received his PhD in education, his doctoral thesis focuses on the online assessment of early numeracy. His main research areas are digital competence and educational technology.
- Péter RÓBERT* has graduated in sociology at ELTE University, has received his PhD from the Hungarian Academy of Sciences (HAS) and has made his habilitation at ELTE University. He is a research professor at the Centre for Social Sciences, Eötvös Loránd Research Network. He is also working for TÁRKI Social Research Institute as project based senior researcher. His research interests involve social stratification and mobility, educational inequalities, perception of social inequalities, political values and attitudes, subjective well-being. His current project is titled Children in school: Well-being and beyond – The International Survey of Children’s Well-Being (ISCWeB).
- Kálmán SÁNTHA* is associate professor, Kodolányi János University, Institute for Social Well-being. His research area is qualitative research methodology, computer assisted qualitative data analysis, abduction in the qualitative research and analysis of teacher’s activities, beliefs and reflective thinking.
- Lilla SZABÓ* is a PhD-student of the Doctoral School of Education at ELTE PPK. Her research interests focus on student engagement and its relationships to various factors. As a research assistant, she contributes to the research titled Children in school: Well-being and beyond – The International Survey of Children’s Well-Being (ISCWeB).
- Norbert SZABÓ* graduated from the Szeged Division of the Liszt Academy as a flutist, chamber musician and teacher in 1996. He was the principal flutist of the Szeged Symphony Orchestra until 2014. He has been a flute teacher at the SZTE Vántus István Gyakorló Zeneművészeti Szakgimnázium (Vántus István Musical Secondary School) since 2012, and a master teacher since 2014. He is a PhD student at the Doctoral School of Education of the University of Szeged. He is a member of the MTA-SZTE Music Education Research Group. He focuses on the potentials of digital technologies in musical instrument teaching and music education.
- Krisztián SZÉLL* is an assistant professor at the Institute of Education, ELTE, Faculty of Education and Psychology. He earned his PhD in the Sociology of Education programme of the Education and Society Doctoral School of Education of the University of Pécs in 2017. His fields of research are social and educational inequalities, equal opportunities, and equity; student, school and educational effectiveness, dropout, and resilience; subjective quality of life, student and school well-being; school climate, community relations.