

iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXIX. évfolyam 2019. február-március

Dudik Benedek

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, neveléstudományi bölcsészeti mesterképzés

Fehérvári Anikó

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Hegedűs Szilvia

- SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

Józsa Gabriella

- Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola

Kárpáti László

- Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Keszei Barbara

- Budapesti Gazdasági Egyetem, KVIK, Pedagógia Intézet

Nagy Péter Tibor

- ELTE Társadalomtudományi Kar, Wesley János Lelkészképző Főiskola

Rausch Attila

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Somogyvári Lajos

- Pannon Egyetem MFTK Tanárképző Központ

Szabó Lilla

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Trendl Fanni

- Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

Zsolnai Anikó

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Géczi János (főszerkesztő)

e-mail: janos.geczi@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Gál Zita

e-mail: gaall.zita@gmail.com

Kasik László

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

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

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

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Somogyvári Lajos

e-mail: tabilajos@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Vágó Irén

e-mail: viren@freemail.hu

Trencsényi László

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

Kojanitz László

e-mail: kojanz.laszlo@ofi.hu

Csikós Csaba

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

„A hazai tehetségsegítés eszköztárszerének bővítését segítő országos hatókörű nyomtatott folyóiratok, kiadványok megjelenésének támogatása”

NTP-LAP-M-18



EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKÉZELŐ



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA



Nemzeti
Tehetség Program

Felelős kiadó:

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

Kiadja a Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Józsa Gabriella

Lemorzsolódási rizikófaktorok
a felvételi adatbázis alapján 3

**Szabó Lilla – Rausch Attila –
Zsolnai Anikó**

A pedagógus-diák közötti kötődés
jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében 22

Hegedűs Szilvia

A proszociális viselkedés egyes
altípusainak megjelenése kiscsoportos
óvodás gyermekek viselkedésében 39

Nagy Péter Tibor

Vallásváltoztatás és szociológia 57

szemle

Dudik Benedek – Keszei Barbara

Értékek a Rick és Morty című
animációs sorozatban 68

Kárpáti László

Egy nyelvkönyv a sikeresebb
idegennyelv-használatért 90

kritika

Somogyvári Lajos

A hazai felsőoktatásba való bejutás
az ötvenes évek első felében 103

Trendl Fanni

Egyre közelebb a felsőoktatási
lemorzsolódás kérdésköréhez 105

Fehérvári Anikó

Vonzások világa 108

A szám tanulmányainak

angol nyelvű összefoglalói 110

Józsa Gabriella

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola

tanulmány

Lemorzsolódási rizikófaktorok a felvételi adatbázis alapján

A lemorzsolódás jelensége nem csak a hazai oktatáskutatókat érdekli, hanem számos nemzetközi szakirodalom is foglalkozik a témával Európában és a tengerentúlon egyaránt. A probléma szinte minden országot érint, csupán a jelenség mértéke különböző. A lemorzsolódás jelen van mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban. A közoktatásban a tankötelezettség korhatáráig jól nyomon követhető a tanuló útja, ám miután elhagyja ezt az életkort, ami 2012 óta a 16. életévet jelenti (a törvény szerint), nincs az intézményeknek utánkövetési kötelezettsége, hogy mi történik a gyermekkel. A felsőoktatásban az utóbbi évtizedekben egy igen határozott törekvés jelent meg a felsőoktatás-politikai elvárásokból kiindulva annak érdekében, hogy csökkentsék a hallgatói lemorzsolódást, illetve feltárják ennek okait. Munkámban a középiskolákban és a szakgimnáziumokban végzett tanulók felsőoktatási jelenlétét és ezzel összefüggésben a lemorzsolódásukat, azok okait igyekszem feltárni.

Elméleti háttér

Demokratizálódás, expanzió, tömegesedés a felsőoktatásban

A felsőoktatás intézményrendszere sok változáson ment keresztül az évszázadok során (Hrubos, 1999), mely átalakulás a hallgatói populációt is érintette. Az oktatás demokratizálódásával szélesedett az a társadalmi réteg, aki számára elérhetővé vált az egyetemi oktatás. A megnövekedett társadalmi igények hatására tágult a felsőoktatás hálózata, bővült az intézményi kínálat, ezt nevezzük expanciónak. Ennek társadalmi oldala a tömegesedés, létszámnövekedés. A két fogalmat a kutatók ritkán választják el egymástól, hiszen nehéz az egyik hatását a másiktól megkülönböztetni (Kozma, 2004).

A 20. században bekövetkezett politikai, gazdasági és társadalmi változások következtében a felsőoktatás is megérett a változásra, fejlődésre (Ladányi, 1999). A polgári demokráciák egyik alapvető jellemzője, hogy tagjainak jogában áll az oktatás bármely szintjére lépni akaratauk és tehetségük szerint, tehát az oktatás általános emberi joggá válik. Ez azt jelenti, hogy nem csak az érettségi megszerzése válik elérhetőbbé, hanem ezzel együtt a felsőoktatásba való bekerülés is. A felsőoktatás addig csak egy szűk réteg számára volt elérhető, ám a demokratizálódás hatására a társadalom egyre szélesebb köre számára nyíltak meg az egyetemek kapui (Berde, 2013; Polónyi, 2017; Ugrai, 2012;

Veroszta, 2010) és új társadalmi csoportok jelentek meg a felsőoktatásban (Kozma, 2004; Ladányi, 1999, Polónyi, 2014).

„A második világháborút követő első felsőoktatási expanzió hatására egyes volt szocialista országok az ötvenes évek végére megelőzték hallgatói létszám tekintetében Nyugat-Európa zömét” (Csanády, 2005. 65.). Hazánkban ekkor újabb szabályozásokat vezettek be annak érdekében, hogy módosítsák a hallgatók szociális és politikai összetételét, „a munkás és szegényparaszti származású fiatalok arányának növelése volt” a cél (Ladányi, 1999. 79.).

Magyarországon az első felsőoktatási expanzió 1960-as években kezdődött, Nyugat-Európához képest jókora késéssel (Kozma, 2010; Nagy, 2003). Míg nálunk a 70-es évek közepétől a 90-es évek elejéig stagnálás figyelhető meg a felsőoktatásban, addig nemzetközi szinten lezajlott az expanziós hullám második szakasza. Lemaradásunkat az is mutatja, hogy a 80-as évek közepére Nyugat-Európában a megfelelő korosztály több mint kétötöde folytatott felsőfokú tanulmányokat, Magyarországon mindössze 10–13%-át fogadta be a felsőoktatás a megfelelő korosztálynak (Gazsó, 1997). Ez Trow (1974) szerint még a felsőoktatás elit szakasza, ami addig tart, míg az aktuális korosztály kevesebb mint 15%-a vesz részt a képzésekben. 1990-től újabb hallgatói növekedés figyelhető meg egészen 2005-ig, ami nem csak a felsőoktatásba jelentkezők és felvettek számában, hanem a felsőoktatási intézmények gyarapodásában is jelentkezett (Fáabri, 2010). 1990-ben a 18–22 éves népesség 9, 2004-ben már 24%-a tanult felsőfokú intézményben (KSH, n.é.), ami már meghaladta a fentebb említett 15%-ot, de még nem érte el a Hrubos (2014) által említett 30–35%-ot, amit Trow (1974) alapján a tömegesedés alsó határának nevez. 2006-tól kisebb visszaesés tapasztalható összhallgatói szinten. Ha külön-külön nézzük az oktatási formákat, akkor a nappali tagozatos hallgatók számának enyhe növekedése figyelhető meg, míg az esti, levelező és távoktatásban részt vevő hallgatók aránya csökken. Az expanzió megtorpanásának oka lehetett a kiegészítő oktatási formák visszaszorulása (Kozma, 2010).

A felsőoktatási hallgatói létszám 2011-től váltott nagyobb arányú csökkenésbe (Temesi, 2016), melynek egyik oka a fiatal korosztály létszámának csökkenése vagy stagnálása, illetve a 2012-től érvénybe lépő felvételi keretszám-csökkentés és a költség-térítés helyett az önköltség bevezetése (Polónyi, 2012). Ennek kompenzálására megindult (1) a hallgatók importja elsősorban Kínából, Indiából, Koreából és Németországból; (2) a felsőoktatás diverzifikálódása (Polónyi, 2014); és (3) olyan technikainak tekinthető változtatások, mint a felvételi eljárás eltörlése és a kétszintű érettségi bevonása a felvételebe, a pontszámrendszer átalakítása stb. (Temesi, 2016).

A fentiekből jól látható, hogy a 20. századtól kezdve az expanzió következményeként fokozatosan tágult a felsőoktatásba jelentkezők társadalmi és életkori csoportja. Sáska (2014) szerint a felsőoktatásnak egyre mélyebb színtről kell meríteni az érettségizettek kínálatából. Bekerültek az etnikai kisebbséghez, a különböző vallási közösségekhez tartozók, a munkásosztályt képviselők, az idősebb korosztályhoz tartozók és a nők, akik száma egyes karokon meghaladja a férfiakét (Engler, 2017; Kozma, 2004; Pusztai, 2011). Számos hazai és nemzetközi tanulmány foglalkozik ezekkel a hallgatói csoportokkal. „A nevelésszociológiai és felsőoktatás-pedagógiai művek az e dimenziókban a korábbihoz képest új vonásokat mutató vagy társadalmi jelentőségéhez képest alulreprezentált csoportot következetesen nemtradicionális hallgatóknak nevezik” (Pusztai, 2011. 11). A nem hagyományos hallgatóknak nevezett csoport definíciója nem statikus, széles skálán mozog azoknak a köre, akiket ide tartozónak mond a szakirodalom. Nem tradicionális hallgatók a részdíjs képzésben részt vevők, a nem oktatás világból érkezők, az alacsony társadalmi státusú családból érkezők, a felekezeti, vallási, kisebbségi csoporthoz tartozók, a családfejtartók, a gyermeküket egyedül nevelők, a tanulás mellett munkát vállalók és az idősebb, a 20-as évek elejét, közepét elhagyó tanulók (Engler, 2017, Polónyi,

2014; Pusztai, 2011), de Ausztráliában ide tartoznak az alacsony iskolai végzettségűek, a bennszülöttek és a távoli területeken élők is (Macqueen, 2017).

A nem hagyományos hallgató kifejezés azt sugallja, hogy létezik hagyományos hallgató is. Ebbe a kategóriába sorolja Macqueen (2017) azok a tanulókat, akik a közép- vagy felső társadalmi osztályból származnak és legalább az egyik szülőjük rendelkezik egyetemi végzettséggel. Európában a szakirodalom azokat a hallgatókat tekinti hagyományos hallgatóknak, akik közvetlenül az érettségi után tanulnak tovább (Engler, 2017). Magyarországon két képzési forma ad érettségi bizonyítványt, a gimnáziumok és szakközépiskolák (a szakközépiskolák utódai 2016 szeptemberétől). Szemerszki (2014) vizsgálata arra mutat rá, hogy a két képzési forma közül nagyobb eséllyel veszik fel azokat a diákokat a felsőoktatásba, akik gimnáziumban érettségiznek. A szakközépiskolai tanulókat főként a közvetlen szakképzési előzménnyel rendelkező képzési területekre veszik fel, mint pl. az informatika, agrár, műszaki és gazdaságtudományok. Az egészségügyi képzési terület kivételt képez, mert ide a gimnáziumokból kerülnek be túlnyomó többségben. Csupán a pedagógusképzésben kiegyenlített a két képzési típusból jelentkezők aránya, 64,8% a szakközépiskolásoké és 68,5% a gimnazisták aránya.

A lemorzsolódás jelensége

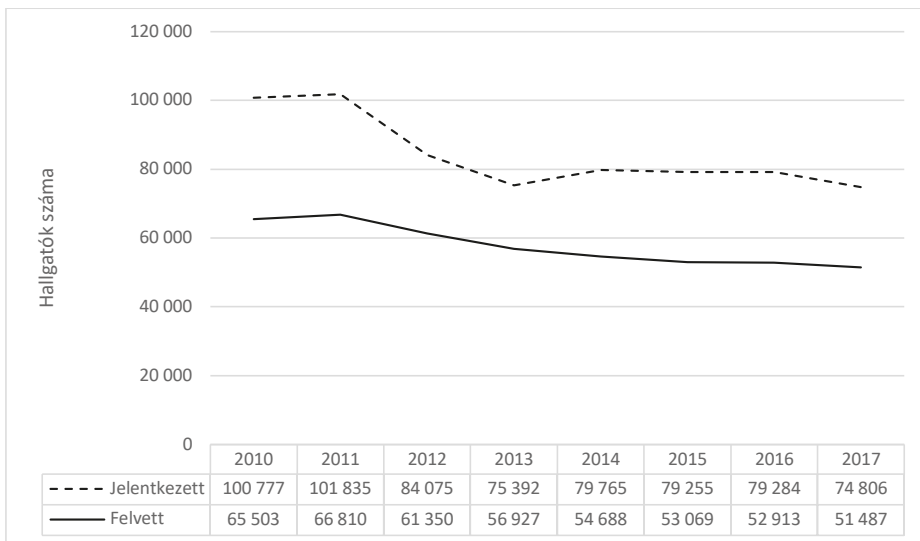
Tinto 1975-ben publikált tanulmánya szerint annak ellenére keveset tudunk a felsőoktatásban zajló lemorzsolódás természetéről, hogy széles szakirodalommal rendelkezik. Több mint negyven év után Fenyves és kollégáinak (2017) munkájában azt olvassuk, hogy ez a téma nem kap elég kutatói figyelmet, vagyis ma is érvényes Tinto fenti állítása. Bár számos vizsgálat folyt és folyik a felsőoktatást elhagyók, azok hátterének, okainak vizsgálatára, még több kutatásra van szükség ahhoz, hogy a felsőoktatási lemorzsolódás mibenlétéhez közelebb kerüljünk.

Az OECD statisztikái szerint a felsőoktatásba kerülő hallgatók 1/3-a a végzettség megszerzése nélkül hagyja el az oktatást (OECD, 2009). A lemorzsolódásnak (*drop-out*) többféle definíciója létezik, hiszen az egyes oktatási rendszerek sajátosságai különbözőfélék lehetnek. Az OECD oktatási statisztikája például kétféle lemorzsolódási mutatóval dolgozik, ami két korosztályhoz kötődik. Az egyik csoportba azok a 15–19 év közötti fiatalok tartoznak, akik sem az oktatási rendszerben, sem a munkaerőpiacon nincsenek jelen, míg a másik csoportba a középfokú végzettséggel nem rendelkező, oktatásból

„A nevelésszociológiai és felsőoktatás-pedagógiai művek az e dimenziókban a korábbihoz képest új vonásokat mutató vagy társadalmi jelentőségéhez képest alulreprezentált csoportot következetesen nemtradicionális hallgatóknak nevezik” (Pusztai, 2011. 11.). A nem hagyományos hallgatóknak nevezett csoport definíciója nem statikus, széles skálán mozog azoknak a köre, akiket ide tartozónak mond a szakirodalom. Nem tradicionális hallgatók a részidős képzésben részt vevők, a nem oktatás világából érkezők, az alacsony társadalmi státuszú családból érkezők, a felekezeti, vallási, kisebbségi csoporthoz tartozók, a családfenntartók, a gyermekeiket egyedül nevelők, a tanulás mellett munkát vállalók és az idősebb, a 20-as éveik elejét, közepét elhagyó tanulók (Engler, 2017, Polónyi, 2014; Pusztai, 2011), de Ausztráliában ide tartoznak az alacsony iskolai végzettségűek, a bennszülöttek és a távoli területeken élők is (Macqueen, 2017).

kilépett 20–24 év közötti fiatalok tartoznak. Ezek alapján a nemzetközi lemorzsolódással foglalkozó mérések és módszertanok meghatározásai azt javasolják, hogy korcsoportonként kell definiálni a lemorzsolódás fogalmát (Fehérvári, 2008). Korai iskolaelhagyónak (*early school leaving*) nevezi a szakirodalom a középfokú végzettség illetve szakképzettség megszerzése nélkül az iskolarendszertől kikerülő diákokat. Az Európai Unió ezt a kifejezést a 18–24 év közötti fiatalokra használja (Fehérvári, 2015; Lukács és Sebő, 2015). A felsőoktatásban az intézményt, oktatást végzettség nélkül elhagyó hallgatókat tekintjük lemorzsolódóknak (Fenyves és mtsai, 2017; Molnár, 2012). Tinto (1975) különbséget tesz azon lemorzsolódó hallgatók között, akik elhagyják az intézményt, amelyben a felsőoktatási tanulmányaikat megkezdték, és egy másik intézményben folytatják a képzést, ahol végzettséget szereznek azoktól, akik az intézmény elhagyásával az egész felsőoktatási rendszerből kilépnek. Az előbbieket intézményi távozásnak, míg az utóbbit rendszertávozásnak nevezi.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás során a kelet-közép európai országok számára feltételként fogalmazódott meg a nagy alrendszerek és intézményrendszerek, mint a felsőoktatás, sikeres felzárkózása (Csanády, 2005). Az Unió *Európa 2020* stratégiájának egyik célkitűzése, hogy a 30–34 év közötti korosztályban a diplomások aránya 40%-ra emelkedjen, hiszen egy „társadalom iskolázottsága szoros összefüggést mutat a gazdasági versenyképességgel” (Lukács és Sebő, 2015. 78.). Ennek hatására 2010-ben és 2011-ben százezer fölötti volt a jelentkezők száma, és ahogy az 1. ábrán látható is, a nappali tagozatra felvettek száma a hetvenezerhez közelített, ami az utóbbi 10 év távlatában a legmagasabb felvett hallgatói létszám volt, ugyanakkor „2013-ra mélypontra esett mind a jelentkezők, mind a felvettek létszáma” (Polónyi, 2018. 111.) tekintetében.



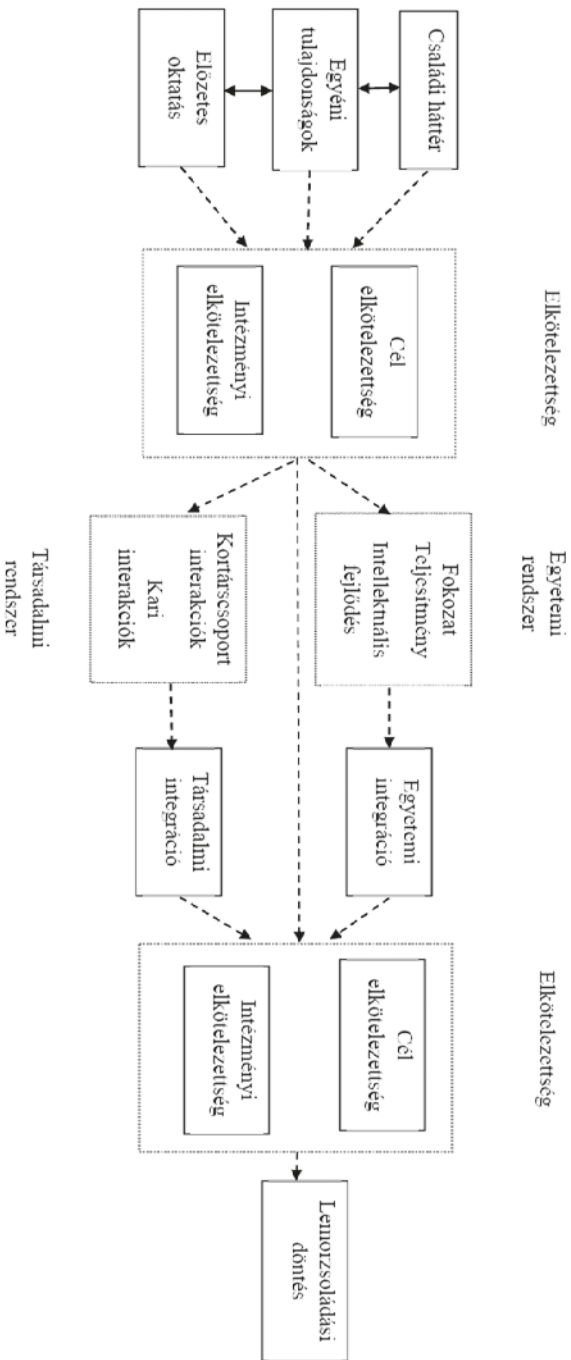
1. ábra. Nappali tagozatra jelentkezők és felvettek számának alakulása 2010–2017 között.
(Forrás: KSH; saját szerkesztés)

Derényi (2015) tanulmányában kitér arra, hogy a diplomával és felsőfokú végzettséggel rendelkezők számának növelésére nem csupán a beiskolázási létszám emelésével lehet hatni, hanem a már beiskolázottak csoportjainak diplomaszerezési sikerességének javításával is. Az alacsony diplomaszerezési arányok negatív képet mutathatnak a felsőoktatási rendszerről, továbbá a gazdasági, anyagi és humán erőforrások szempontjából

veszteséget jelent az egyén, az intézmény és az osztársadalom számára is (Fenyves és mtsai, 2017). A rendszerszinten megjelenő negatív hatások között szerepel (1) a hallgató képzésére fordított anyagi juttatások meg nem térülése pl. ösztöndíjak; (2) az állami adóbevételektől való elesés, ami az oktatásból kimaradt potenciális diplomás béréből származott volna; (3) a végzettség nélkülség alacsonyabb béreket, esetleg munkanélküliséget jelenthet, ami következtében gyakoribbak lehetnek az egészségügyi problémák, mely az államnak többletköltséget jelent az egészségügyi és szociális juttatások terén (Fenyves és mtsai, 2017; Lukács és Sebő, 2015; Tyler és Lofstrom, 2009). A felsőoktatási lemorzsolódás tehát kihat az egyén életére, az intézmény hírnevére egyaránt (Cardoso és Tavares, 2018). Ugyanakkor ne felejtsük el, hogy a lemorzsolódásnak létezik egy másik vetülete, ami a minőséggel van összefüggésben. „Nem egyértelmű ugyanis, hogy egy egyetemen azért magas a lemorzsolódási ráta, mert az oktatás színvonala alacsony, és nem teszi lehetővé a vizsgákra való felkészülést, vagy pedig azért, mert az egyetem rendkívül magas szintű »elitképzést« folytat, amely követelményeinek csak kevesen képesek megfelelni” (Polónyi, 2006. 23.).

A lemorzsolódás lehetséges okai

Az ezredforduló előtt született elméleti és empirikus munkák jelentős részének fókuszában az állt, hogy magyarázatot kerestek a lemorzsolódás, a tanulmányi sikertelenség miatti bukás, a saját felsőoktatási intézményből való kiábrándulás okaira, vagyis arra, hogy egyes „hallgatói csoportok milyen okokból nem tudják eléggé kiaknázni a kibővült felsőoktatásból adódó előnyöket” (Pusztai, 2011. 63.). Ezek közül kétségtelenül Vincent Tinto és John P. Bean munkái voltak és vannak a legnagyobb hatással a lemorzsolódással foglalkozó kutatásokra. A sokat hivatkozott Tinto (1975) által kifejlesztett elméleti modell (2. ábra) az egyén intézményben való bennmaradását vagy elhagyását határozza meg a belépési jellemzők, a hallgató céljainak és kötelezettségvállalásainak, valamint a tudományos és társadalmi intézményi tapasztalatok és integrációk alapján. Néhány évtizeddel később Tinto (1993) arra a következtetésre jutott, hogy a diákok több okból szakíthatják meg felsőoktatási tanulmányaikat, melyek között a felkészületlenség a felsőoktatási életre, a kognitív képességbeli korlátok, a motiváció, az elkötelezettség és a pénzügyi támogatás hiányát nevezte meg. Emellett kiemelte, hogy a pozitív tudományos vagy társadalmi tapasztalat kapcsolatba hozható a felsőoktatásban való bennmaradással. Cabrera, Nora és Castañeda (1993) szerint ezt az integrációs modellt empirikus bizonyítékok támasztják alá.



2. ábra. Az iskolából való lemorzsolódás fogalmi sémája
(Tinto, 1975. 95.)

A 2. ábra alapján jól látszik, hogy Tinto az egyén háttérváltozói, az elköteleződés és integráció szintjeinek hármására építi modelljét, amelyek befolyásolják majd a hallgató döntését abban, hogy kitart az egyetemi tanulmányok mellett vagy lemorzsolódik.

Nem csak lemorzsolódáskutatásokból tudjuk, hogy a család szocioökonómiai státusza erős befolyással bír a tanulók tanulmányi előmenetelére (Bornstein, 2015; Duncan és mtsai, 2015), az egyéni jellemzőkön belül a modellben is kiemelkedő szerepet kap a családi háttér. A belépő hallgatónak a családból magukkal hozott gazdasági és kulturális tőkéje, elsősorban a szülők iskolai végzettségének szerepe megkérdőjelezhetetlen (Pusztai, 2011). Az alacsonyabb státuszú családokból származó gyermekek magasabb lemorzsolódási arányt mutatnak, mint a magasabb státuszú családok gyermekei. Emellett fontos a szülők elvárása, támogatása, biztatása gyermekük továbbtanulásával kapcsolatosan (Fenyves és mtsai, 2017; Tinto, 1975). Az egyéni tulajdonságokon belül jelentős szerepe van a hallgatók képességének, tanuláshoz való viszonyulásuknak és ehhez kapcsolódóan az előzetes oktatási tapasztalataiknak. A modell alapján ezek a háttértényezők nagymértékben befolyásolják és előrejelzik a diákok oktatási elvárásainak, céljainak és elköteleződésének alakulását, amivel a felsőoktatási környezetbe érkeznek. A célok és az intézményi elkötelezettség szintjeinek köszönhetően tud az egyén beilleszkedni az egyetemi és társadalmi rendszerbe, ahol az interperszonális kapcsolatok, a tanulási tapasztalatok, az intellektuális fejlődés segítik a két rendszeren belüli integrációt, amelyek új elkötelezettségi szinteket eredményeznek. Minél nagyobb ez az elköteleződés, annál kisebb valószínűséggel dönt úgy a hallgató, hogy elhagyja a felsőoktatást (Tinto, 1975).

Bean (1980; 1981) Tinto, Spady és Rootman lemorzsolódást magyarázó modelljeinek szintetizálására tett kísérletet. Négy változóosztályt azonosított, melyek a kilépési szándék legjobb előjelzői: (1) az attitűd és eredményváltozók között szerepel a bizalom, az unalom, a választás biztonsága, az oktatási célok stb. (2) A szervezeti tényezőkhöz az iskolai fokozat, a közeli barátok, a kampusz szervezeteiben való tagság, tanterv tartozik. (3) A környezeti változókon belül helyezkedik el a család figyelme, kötelezettségei, jóváhagyása, a házassági tervek stb. (4) A háttérváltozók között a szocioökonómiai státusz, a középiskolai eredmények és teljesítmény, az otthontól való távolság stb. szerepelnek.

A hallgatói lemorzsolódást vizsgáló szakirodalmak számos okot fogalmaznak meg annak magyarázatára, hogy a hallgatók miért hagyják el a felsőoktatást. Berge és Huang (2004) munkájukban négy keretrendszer mentén foglalják össze a lemorzsolódás magyarázatait: (1) a szociológiai, amelyek a különféle társadalmi erők befolyásolására összpontosítanak; (2) a szervezeti jellemzők és folyamatok; (3) a gazdasági, melyek a költség-haszon elemzéssel magyarázzák a hallgatói döntést; (4) a pszichológiai, melyek a pszichológiai jellemzők és folyamatok befolyásolására fókuszálnak. Miskolci, Bársony és Király (2018) tanulmányukban az előző keretrendszerekhez hasonlóan négy dimenzió mentén foglalták össze a lemorzsolódási magyarázatokat: (1) gazdasági okok; (2) az egyén pszichológiai, pedagógiai és tanulóval kapcsolatos okai; (3) társas, kulturális hatások okai; (4) intézményi okok. Munkámban e második felosztást követve veszem számba a lemorzsolódás veszélyforrásait.

A gazdasági magyarázatok közé tartozik a hallgató és családjának anyagi helyzete. Azok a hallgatók, akiket szüleik anyagilag támogatnak, kevésbé vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének, hiszen nem kényszerülnek az egyetemi évek alatt dolgozni. Az anyagi nehézségek miatt dolgozni kényszerülő hallgatók egyetemi integrációja is veszélybe kerül, hiszen kevésbé tudnak bekapcsolódni az órákba és az órákon kívüli tevékenységekbe, az integráció hiánya pedig marginalizálódáshoz, elszigetelődéshez vezethet. A munkavállalás miatt egyes hallgatók félétet is halasztanak, ami tovább növeli a lemorzsolódás kockázatát (Fenyves és mtsai, 2017; Lukács és Sebő, 2015; Miskolci és mtsai, 2018; Pusztai, 2011). Emellett meg kell említeni, hogy a tanulmányokhoz és az egyetemhez kapcsolódó munkavállalás erősíti az intézményi szocializációt, továbbá

a szakmai, gyakorlati tudás elősegíti a későbbi munkavállalást (Gáti és Róbert, 2011). A nem tradicionális hallgatók egy része is munka mellett dolgozik, ami egyrésztől lemorzsolódási kockázatot jelent, másrésztől ezek a hallgatók a tanulmányaik, a tanulás iránt erősebb motivációval és kiemelkedő elkötelezettséggel rendelkeznek (Engler, 2017; Miskolci és mtsai, 2018).

A gazdasági okok közé tartozik a költség-haszon elemzésen alapuló önkéntes intézményelhagyás is. Ebben az esetben a hallgató azt mérlegeli, hogy a jövője szempontjából a képzés elhagyása nagyobb haszonnal jár-e, mint annak folytatása miatt felmerülő ráfordítások (Berge és Huang, 2004; Lukács és Sebő, 2015; Miskolci és mtsai, 2018), gondoljunk csak a diploma nélkül sikeresen elhelyezkedőkre (Pusztai, 2015).

A pszichológiai tényezők közül az egyik meghatározó elem a motiváció. A motívumok magukban foglalják az olyan intrinszik tényezőket, mint például a tudás és készségek, képességek elsajátításának vágya, valamint az extrinszik motívumok közül a teljesítményorientáltságra vonatkozó tényezők, mint például a másoktól való elismerés iránti vágy. A magasabb szintű motivációval rendelkező személyek kitartóbbak, bátrabban néznek szembe a nagyobb kihívásokkal (Gilmore és mtsai, 2017), míg az alacsony motiváció könnyebben készlet a tanulmányok feladására. Csökkenhet a motivációja azoknak a hallgatóknak, akik nem abba a képzési típusba nyertek felvételt, ahová elsőként beadták jelentkezésüket. Ez magával hozhatja, hogy az egyén elvárásai nem illeszkednek a képzéssel, a tanulási környezettel, ami rontja a hallgató teljesítményét. A rossz tanulmányi eredmények és alacsony önhatékonyság gyengítik a motivációt, stresszt okozhatnak, melyek szintén hozzájárulhatnak a tanulmányok folytatásában való negatív döntéshez (Miskolci és mtsai, 2018; Rausch és Hamilton, 2006). A sikertelen vagy nem elégséges tanulmányi eredmények adódhatnak a nem megfelelő tanulási stílusból. A közoktatásban elsajátított tanulási módszerek nem minden esetben alkalmasak a felsőoktatási tanulmányokra, ezért más, új tanulási módszerek elsajátítására, adaptálására kényszerítik a hallgatókat. Ennek fel nem ismerése, elmulasztása vagy a korrekcióra való képesség hiánya szintén a lemorzsolódás kockázatát jelentheti (Fenyves és mtsai, 2017).

A társas és kulturális hatások közé tartozik elsősorban a család mint mikrokörnyezet és elsődleges szocializációs színtér, és a tágabb makrokörnyezet, a felsőoktatás során tapasztalt és azt megelőző intézményi és társas kapcsolatok, szerepelvárások.

A család jelentős befolyásoló szereppel rendelkezik a tanuló döntéseiben, legyen az a kitartás a tanulási célok mellett vagy az intézmény elhagyása. Ugyanígy befolyással bír a tanuló felsőoktatásba kerülésével kapcsolatosan is: az alacsonyabb társadalmi státuszba tartozó családok gyermekei kisebb arányban lépnek magasabb oktatási szintre, és nagyobb valószínűséggel vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének a tanulmányi és megélhetési nehézségek vagy egyéb intézményi elvárások miatt. „A közgazdasági elméletek ezt azzal magyarázzák, hogy a hallgatók és családjuk alulbecsülik a továbbtanulás várható megtérülését, vagyis társadalmi háttérük nemcsak azáltal hat, hogy erőforrásban szegények és nem beszélnek a felsőoktatás nyelvét, hanem olyan módon, hogy akár a belépéskor, akár a tanulmányok alatt (a tanulmányi intézmény, szak, tanulmányok melletti munkavállalás, intézmény helyszínére való bejárás vagy bentlakás) befolyásolja döntéseiket” (Pusztai, 2011. 75.). Azonban meg kell említeni azt is, hogy a magasabb társadalmi státuszú család gyermekei esetében előfordulhat a túlzott szülői elvárás negatív hatása a tanulóra, ami a felsőoktatás elhagyásához, lemorzsolódáshoz vezethet (Cabrera és mtsai, 2006).

A család mellett számolni kell a hallgató azon kapcsolathálójával, mely a továbbtanulás előtt és után hatással lehet rá. Ezek közé tartoznak azok a személyek, akikről tanácsot, véleményt tud kérni döntései előtt, illetve a felsőoktatás berkein belül kialakított (tanuló) közösségek, társas kapcsolatok, amik elősegíthetik az integrációt és segíthetik az eredményes tanulást (Miskolci és mtsai, 2018; Molnár és Pintér, 2018). A nem tradicionális,

felőtt tanulók kapcsán gyakran felmerül a család, a tanulás és a munka összeegyeztethetlensége. Horn (1998) longitudinális vizsgálatában arra az eredményre jutott, hogy azok maradtak ki az első év során, akiknek olyan külső kötelezettségvállalásuk volt, mint pl. a teljes munkaidős foglalkozás, a család stb. Price (2006) párkapcsolati szempontból kutatta a nem hagyományos hallgatók eredményességét. Száz tanszék bevonásával tizenegyezer fős hallgatói mintán vizsgálta a házas és nem házas hallgatók tanulmányi sikerességét. Munkájában arra mutat rá, hogy a házas hallgatók időben, jobb eredménnyel és alacsonyabb arányú lemorzsolódással végeznek egyedülálló társaiknál. Engler (2015) szerint a felnőtt korú tanulók tanulmányi eredményessége kiemelkedő, ezen belül a stabil párkapcsolatban élők és a több gyermeket nevelők bizonyulnak eredményesebbnek.

Astin (1993) szerint a hallgatók kiegyensúlyozott kapcsolata az intézménnyel sikerebb teljesítményhez vezet. Ez egyfelől azt jelenti, hogy a hallgató tanulási és karriercéljainak, motivációjának megfelelően választ intézményt, ami segíti, megkönnyíti egyetemi szocializációját. Ezzel szemben azok a hallgatók, akik nem oda jutottak be, ahová szerettek volna vagy bizonytalanok voltak jelentkezési szándékukban, megnehezíti ezt a beilleszkedési folyamatot, ami rizikófaktorok jelent a lemorzsolódásban (Fenyves és mtsai, 2017). Amennyiben a hallgató képes beilleszkedni a felsőoktatási környezetbe, vagyis ki tudja alakítani pozitív attitűdjét mind az oktatókhoz, mind a csoporttársakhoz, képes új tanulási módszereket adaptálni és részt venni az extrakurrikuláris programokban és ki tudja aknázni az egyetemi infrastruktúrát, akkor sikeresnek mondható az egyetemi szocializációja, mely erősen csökkenti lemorzsolódási esélyeit. Másfelől a leendő hallgatók külső szempontok, mint például presztízs, elhelyezkedés stb. alapján választanak egyetemet, amiről azt gondolják, hogy leginkább megfelel az igényeiknek. Inkongruencia léphet fel, ha nem találkoznak, nem illeszkednek ezek az elvárások a tapasztalatokhoz, ami szintén oka lehet a lemorzsolódásnak (Pusztai, 2011). Bean és Metzner (1985) szerint a nem tradicionális hallgatókra kevésbé hat az intézményi légkör, ők kevésbé használják ki az intézményi infrastruktúra és az egyetemhez köthető társas kapcsolatok rendszerét, ellentétben a hagyományos hallgatókkal.

A nem tradicionális, felnőtt tanulók kapcsán gyakran felmerül a család, a tanulás és a munka összeegyeztethetlensége. Horn (1998) longitudinális vizsgálatában arra az eredményre jutott, hogy azok maradtak ki az első év során, akiknek olyan külső kötelezettségvállalásuk volt, mint pl. a teljes munkaidős foglalkozás, a család stb. Price (2006) párkapcsolati szempontból kutatta a nem hagyományos hallgatók eredményességét. Száz tanszék bevonásával tizenegyezer fős hallgatói mintán vizsgálta a házas és nem házas hallgatók tanulmányi sikerességét. Munkájában arra mutat rá, hogy a házas hallgatók időben, jobb eredménnyel és alacsonyabb arányú lemorzsolódással végeznek egyedülálló társaiknál. Engler (2015) szerint a felnőtt korú tanulók tanulmányi eredményessége kiemelkedő, ezen belül a stabil párkapcsolatban élők és a több gyermeket nevelők bizonyulnak eredményesebbnek.

Az empirikus vizsgálat módszerei és eszközei

A vizsgálat célkitűzései

Empirikus vizsgálatom középpontjában a szakgimnáziumban végzett diákok lemorzsolódási kockázatának feltérképezése áll. Azt feltételezem, hogy már a felsőoktatási intézményekbe való jelentkezés előtt és a jelentkezés beadásakor lehet lemorzsolódási rizikófaktorokat azonosítani. Vizsgálatomban a következő kérdésekre keresem a választ:

1. Milyen kockázati tényezők mutathatók ki a felsőoktatásba való jelentkezés előtt és a jelentkezés benyújtásakor?
2. Mutatkoznak-e különbségek a választott szakcsoportokban, az elért felvételi pontszámokban és egyéb bevont változók esetében a gimnáziumból és a szakgimnáziumból érkezett tanulók között?
3. Milyen mértékben befolyásolja a felvételi pontszámot a középiskola típusa, a nyelv- vizsga és a szerezhető többletpontszámok?

A vizsgálat mintája és módszere

Munkámban a 2016-ban és 2017-ben érettségizett, a Dél-Alföld régió középiskoláiból általános felvételi eljárásra jelentkezett tanulóit vizsgálom. Az elemzéseket a 2016 és 2017-es felvételi adatbázisok segítségével végeztem.

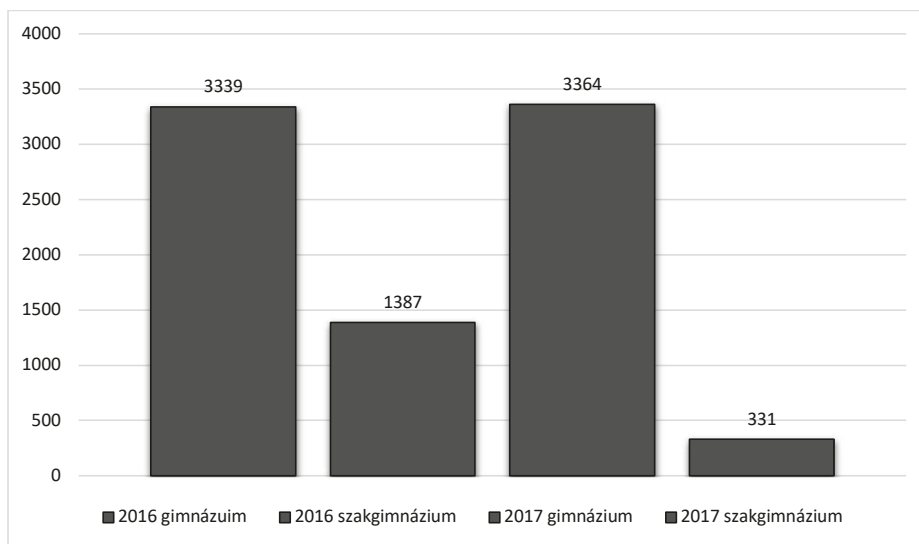
A vizsgált populáció a 2016 és 2017 szeptemberében induló (a mester képzésen kívül valamennyi képzési szint és munkarend) képzésekre általános felvételi eljárásban (tehát szeptemberi kezdésre) országosan és a Dél-Alföld régióból jelentkezők és az adott évben érettségiző létszám. A vizsgálat mintáját az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. 2016-ban és 2017-ben felvételi eljárásra jelentkezők száma

	2016		2017	
	Országos	Dél-Alföld régió	Országos	Dél-Alföld régió
Összes	111219	9757	105868	9012
Adott évben érettségizett	41804	5226	38750	4698

Az adatok elemzéséhez első lépésként megtisztítottam az adatbázist. Kiszűrtem az olyan intézménytípusokat, mint pl. a több célú intézmények, ahol gimnáziumi és szakgimnáziumi képzést is folytatnak, mert nem volt egyértelműen beazonosítható, hogy melyik képzési típusban érettségiztek a diákok. Bár a mintavesztés nem jelentős, mégis a kutatás korlátját jelenti.

A mintába került jelentkezők gimnázium és szakgimnázium szerinti megoszlásait a 2. ábra szemlélteti, melyen szembetűnő, hogy lényegesen több a gimnáziumból való továbbtanulási szándék.



3. ábra. A vizsgálat mintájának megoszlása évenként (forrás: felvételi adatbázis; saját szerkesztés)

Mindkét részmintában a lányok vannak felülreprezentálva, 2016-ban 2006 (42%) fiú és 2720 (58%) lány szeretett volna továbbtanulni a felsőoktatásban, 2017-ben pedig 1582 (43%) fiú és 2113 lány (57%) jelentkezett valamelyik felsőoktatási intézménybe.

Eredmények és értelmezés

Elsőként azt néztem meg, hogy a 2016-os és 2017-es adatbázis alapján a mintába kerülők között milyen arányban vannak a gimnáziumból és szakgimnáziumból jelentkezett és felvett hallgatók aránya. 2016-ban a gimnazisták 76%-át vették fel, a szakgimnáziumból jelentkezettek 49%-a jutott be valamelyik felsőoktatási intézménybe. Hasonló tendenciát figyelhetünk meg 2017-ben is. A gimnáziumi diákok 79%-a, míg a szakgimnáziumból továbbtanulók 46%-a került be a felsőoktatásba. Az eredmények azt mutatják, hogy a középiskolai intézmény típusa befolyással van arra, hogy milyen arányban kerülnek be a hallgatók a felsőoktatásba ($\chi^2_{2016}=320,701$; $p=0,001$; $\chi^2_{2017}=151,329$; $p=0,001$).

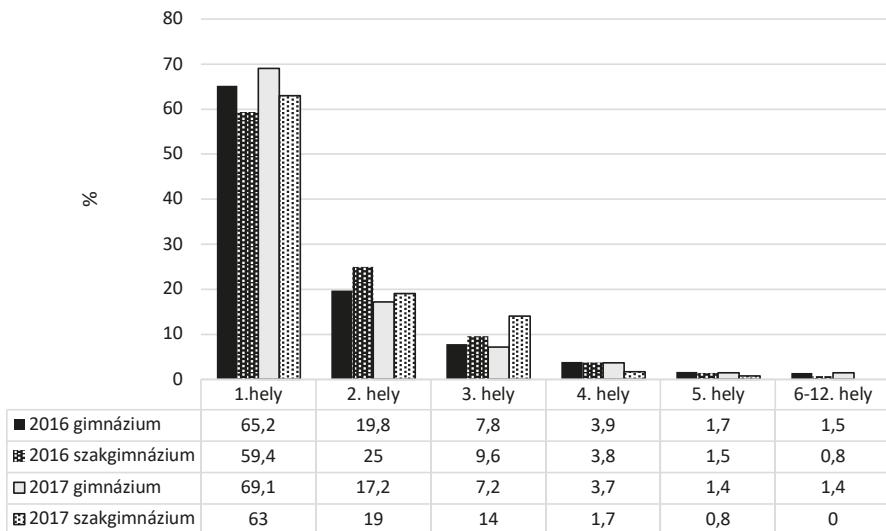
Mivel a diploma megszerzéséhez már szükség van legalább egy középfokú nyelvvizsgára, ezért azt is megvizsgáltam, hogy milyen különbségek vannak a két részmintában a nyelvvizsgák megléte tekintetében. 2016-ban a válaszadók csupán 44%-a ($n=4577$), 2017-ben a minta ($n=3497$) 55,6%-a válaszolt a különböző típusú nyelvvizsga meglétének kérdésére, ami azt valószínűsíti, hogy a nem válaszolók nem rendelkeznek nyelvtudást igazoló okmánnal. A 2. táblázat a két részminta nyelvvizsga-bizonyítványának számát mutatja be.

2. táblázat. Nyelvvizsga-bizonyítvány száma (%)

	Nyelvvizsga típusa	Gimnázium			Szakgimnázium			χ^2 (p)
		0	1	2	0	1	2	
2017	Középfokú A	70,1	28,6	1,3	74,5	25,5	0	0,892 (0,640)
	Középfokú B	71,7	27,2	1,1	74,5	25,5	0	0,590 (0,745)
	Középfokú C	40,7	54	5,3	46,8	53,2	0	2,927 (0,231)
	Felsőfokú A	96,3	3,6	0,1	97,9	2,1	0	0,335 (0,846)
	Felsőfokú B	96,3	3,6	0,1	100	0	0	1,826 (0,401)
	Felsőfokú C	81,2	18,2	0,6	78,7	17	4,3	9,336 (0,009)
	Érettségi C	81,9	18,1	0	92	8	0	16,941 (0,001)
2016	Középfokú A	67	31,9	1,1	72,7	26,9	0,4	4,064 (0,131)
	Középfokú B	68,3	30,7	1	76,9	22,7	0,4	8,342 (0,015)
	Középfokú C	43,4	51,8	4,7	33	67,7	0,4	25,853 (0,001)
	Felsőfokú A	94,7	5,1	0,1	99,6	0,4	0	12,414 (0,002)
	Felsőfokú B	94,5	5,3	0,1	99,2	0,3	0	10,942 (0,004)
	Felsőfokú C	84	15,6	0,4	96,6	3,4	0	29,707 (0,001)
	Érettségi C	83,3	16,7	0	93	7	0	71,700 (0,001)

Az eredmények azt mutatják, hogy 2017-ben csak a felsőfokú C-típusú nyelvvizsga és az érettségi C esetében van összefüggés az középiskola típusa és a nyelvvizsga megléte között, hiszen ha alaposabban megvizsgáljuk a táblázat ezen részét, akkor láthatjuk, hogy arányában nem rendelkeznek kevesebb nyelvvizsgával a szakgimnáziumi tanulók. A 2016-os adatok ennek ellenkezőjét mutatják. Az A-típusú középfokú nyelvvizsgán kívül az összes szintű és fajtájú nyelvtudást igazoló bizonyítvány meglétét befolyásolja az, hogy milyen típusú intézménybe járt a tanuló.

A szakirodalom alapján lemorzsolódási kockázatot jelenthet, ha a hallgatót nem abba az intézménybe veszik fel, ahová elsőként jelentkezett, ezért megvizsgáltam, hogy a felvételt nyert diákokat hányadik helyre vették fel. Az eredményeket a 4. ábra szemlélteti.

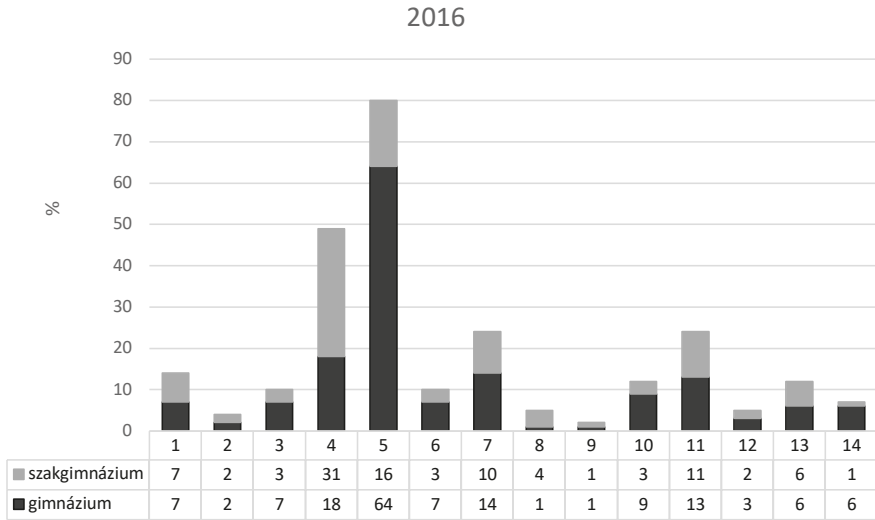


4. ábra. Hányadik helyen megjelölt intézménybe nyert felvételt a hallgató (%)
(Forrás: felvételi adatbázis; saját szerkesztés)

Az ábrán jól látható, és a statisztikai próbák ($\chi^2_{2016}=15,273$; $p=0,06$; $\chi^2_{2017}=13,0$; $p=0,224$) is megerősítik, hogy nem függ a középiskola típusától az, hogy a jelentkezőt hányadik helyen jelölt intézménybe vették fel.

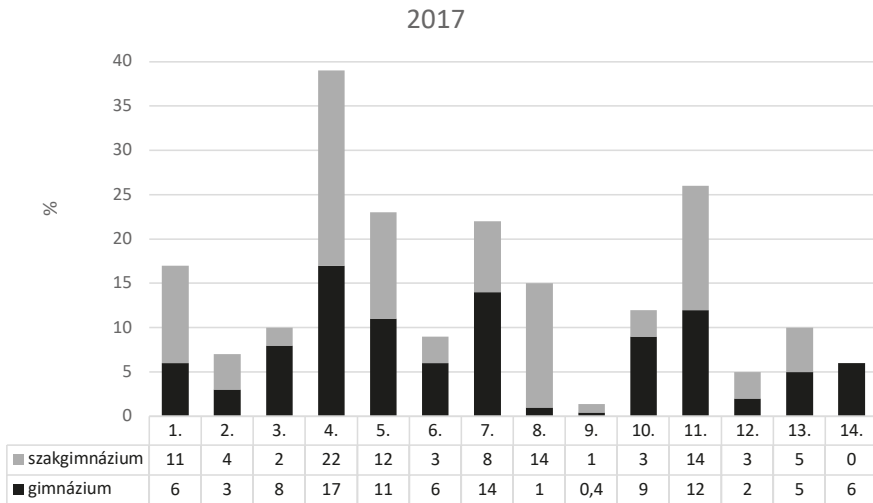
A kedvezőtlen anyagi háttér befolyással bír a hallgatók jólétét és jóllétét illetően a felsőoktatási intézményekben. A költségtérítés megfizetésének terhe gondot jelenthet a hallgatóknak, a hallgatók családjának. Az adatbázis nem tartalmaz a család szocioökonómiai háttérére vonatkozó információkat, így nem tudható, hogy a költségtérítéses képzésre való bejutás jelent-e az adott hallgató számára lemorzsolódási rizikófaktor. 2016-ban a gimnazistáknak a 81%-a, 2017-ben 64%-a, míg a szakgimnazisták 79%-a és 2017-ben a 40%-a jutott be államilag finanszírozott képzésre. Arányában nincs különbség a középiskola típusa és a felvételt nyert finanszírozási forma között egyik évben sem ($\chi^2=1,279$; $p=0,258$).

Feltételezésem szerint az, hogy milyen irányban tanulnak tovább a tanulók, erősen függ attól, hogy milyen intézménytípusba jártak középiskolába. Ennek igazolására megnéztem, hogy a gimnáziumból és szakgimnáziumból jelentkező diákok milyen képzési területekre nyertek felvételt (5-6. ábra).



1. Agrár; 2. Közigazgatás; 3. Bölcsészstudomány; 4. Gazdaságtudomány; 5. Informatika; 6. Jog; 7. Műszaki;
8. Művészet; 9. Művészetközvetítés; 10. Orvos- és Egészségtudomány; 11. Pedagógia; 12. Sport;
13. Társadalomtudomány; 14. Természettudomány

5. ábra. 2016-ban felvett hallgatók szakterületi megoszlása (forrás: felvételi adatbázis; saját szerkesztés)



1. Agrár; 2. Államtudomány; 3. Bölcsészstudomány; 4. Gazdaságtudomány; 5. Informatika; 6. Jog; 7. Műszaki;
8. Művészet; 9. Művészetközvetítés; 10. Orvos- és Egészségtudomány; 11. Pedagógia; 12. Sport;
13. Társadalomtudomány; 14. Természettudomány

6. ábra. 2017-ben felvett hallgatók szakterületi megoszlása (forrás: felvételi adatbázis; saját szerkesztés)

Mindkét évben a gazdaságtudományba és az informatikai szakokra jelentkeztek a legnagyobb arányban a gimnazisták és a szakgimnazisták is. 2017-ben a műszaki és pedagógusszakok területei is népszerűek voltak a diákok körében. Ezen felül az is szembetűnő a diagramokon, hogy a természet-, bölcsészettudományi, jogi és orvosi képzésekre első-sorban a gimnáziumból jelentkezettek nyertek felvételt, míg a szakgimnazisták leginkább a művészeti pályához kapcsolódó szakokra.

Megvizsgáltam, hogy van-e különbség a felvett gimnazisták és a szakgimnazisták között a felvételi eljárás során elért összpontszámban. Mindkét év vizsgálata azt mutatja, hogy szignifikáns különbség van a részminták összpontszámainak átlagában (3. táblázat).

3. táblázat. A felvételi eljárásban szerzett pontszámok átlaga és szórása

	Gimnázium	Szakgimnázium	F (p)	t (p)
	átlag (szórás)	átlag (szórás)		
2016	377,22 (54,961)	341,16 (48,191)	30,883 (0,001)	16,594 (0,001)
2017	382,65 (53,025)	349,175 (52,175)	0,044 (0,834)	6,844 (0,001)

A 2016-os és 2017-es adatbázis összeillesztésével is megvizsgáltam a középiskolai intézménytípusok befolyásoló hatását az összpontszámra. Az eredmények alapján a gimnazisták ($t=16,584$; $p=0,001$) szignifikánsabb magasabb pontszámot szereztek a felvételi eljárás során.

Az összefüggések mélyebb feltárása érdekében megnéztem az adatbázisban szereplő változók (középiskola típusa, külön-külön a közép- és felsőfokú nyelvvizsgák fajtáit, illetve azokat a változókat, amelyekért többletpontot lehet szerezni, mint például emelt érettségi stb.) magyarázó erejét a felvételi eljárás során elért összpontszámra. Az eredmények alapján az emelt érettségi vizsgá(k)ért kapott pluszpontok 35%-ban magyarázzák ($F=1924,226$; $p=0,001$) az összpontszámot. Az elemzésbe bevont többi független változó is szignifikáns magyarázóerővel bír a tanulók által elért összpontszám különbségeiben. A felsőfokú C-típusú nyelvvizsga ($F=245,307$; $p=0,001$) 4%-ban magyarázza az összpontszámot, míg a nyelvvizsgákért ($F=121,380$; $p=0,001$) és a felsőfokú szakképzésért ($F=127,341$; $p=0,001$) kapott pluszpontok 2-2%-os szignifikáns magyarázóerővel bírnak. A többi független változók, melyben a nyelvvizsga-típusok, a sportért kapott többletpont és a középiskola típusa van benne, együttes magyarázóereje 3,5%.

Összegzés

Az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb hangsúlyt kap a lemorzsolódás jelenségének feltárása az oktatás minden szintjén. A felsőoktatásban elsősorban a demokratizálódás következtében jelentkező expanzió és tömegesedés okaként ütötte fel a fejét. Egyértelműen nem kijelenthető, hogy egy egyetemre, karra nézve ez negatív jelenség, hiszen okozhatja a képzés magas színvonalú jellege is a magasabb lemorzsolódási arányt (Polónyi, 2017). Munkámban nem erre, hanem a hallgatóra, intézményre és a társadalomra nézve problémát jelentő lemorzsolódásra helyeztem a hangsúlyt.

Dolgozatom első részében a felsőoktatásból való kimaradás, lemorzsolódás hátterét, jelenségét és a szakirodalom alapján eddig feltárt magyarázó tényezőket vettem sorra. Munkám második részében arra kerestem a választ, hogy a szakirodalom által feltárt okok közül melyek azonosíthatóak már a felsőoktatásba való jelentkezéskor. Továbbá azt vizsgáltam, hogy a szakgimnáziumból érkező tanulók a felvételi eljárás folyamatában eltérnek-e, és ha igen, akkor miben, a gimnazistákhoz képest.

Kutatásomban a 2016-os és 2017-es felvételi adatbázisok Dél-Alföld régiójában található középiskolák gimnáziumaiból és szakgimnáziumaiból az adott évben érettségizett felvételizőket vizsgáltam. Mivel az adatbázis csak néhány szociodemográfiai adatot tartalmaz, ezért az affektív és szociális, illetve szocioökonómiai faktorokat nem tudjuk belőle elemezni. Ezek feltárására interjú vagy kérdőíves vizsgálati módszer alkalmazása szükséges.

Elsőként arra kerestem a választ, hogy a felsőoktatásba való jelentkezés előtt és a jelentkezés benyújtásakor milyen lemorzsolódási rizikófaktorok azonosíthatók, és milyen különbségek vannak a gimnáziumból és szakgimnáziumból továbbtanulni szándékozók között. Az adatbázisok elemzése során azt találtam, hogy szignifikáns különbséget jelent a felvettek körében az, hogy milyen iskolatípusból jelentkeznek a felsőoktatásba. A gimnáziumokból nagyobb arányban mennek továbbtanulni a diákok, mint szakgimnáziumból.

Magyarországon a diplomaszerzés egyik kritériuma, hogy a hallgatónak rendelkeznie kell legalább egy középfokú C-típusú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal. Ennek hiánya közismerten oka annak, hogy a diákok diploma nélkül hagyják el a felsőoktatást, ezért megnéztem, hogy a felvettek közül hogyan alakul a nyelvtudást igazoló bizonyítvány megléte a gimnazisták és szakgimnazisták körében. A kapott eredmények ellentmondásosak, a két adatbázis mást mutat: a 2016-os adatok szerint befolyásolja a nyelvvizsga-bizonyítvány meglétét az iskolatípus, míg a 2017-es adatbázisnál ennek ellenkezőjét kaptam. Annak kiderítésére, hogy befolyásolja-e a közoktatási intézménytípus a nyelvtudást igazoló okmány meglétét, további, országos vizsgálatok szükségesek.

A szakirodalom alapján lemorzsolódási rizikófaktorot jelenthet, ha a hallgatót nem arra a képzésre veszik fel, amire elsőként jelentkezett, ezért megvizsgáltam, hogy a felvett tanulók milyen arányban kerültek be az első helyen megjelölt szakra. Mindkét évben mindkét típusú középiskolából jelentkező diákoknak több mint 60%-át felvették az első helyre. A vizsgált minta 40%-ánál kevesebb hallgatónál jelentkezhetnek az intézményi és saját tulajdonságok közötti nem megfelelő illeszkedések, más elvárások, melyek a felsőoktatási intézmény elhagyásához vezethetnek.

Az iskolaelhagyás kockázati tényezői közé tartozik az anyagi nehézség is, melynek egyik szála a költségterítés terhe. Mivel az adatbázisokból csak a költségterítéses képzésre való felvétel derül ki és a felvett hallgatók gazdasági háttere nem, így egyértelmű következtetés nem vonható le a lemorzsolódást tekintve.

Második kutatási kérdéssel kapcsolatban azt feltételeztem, hogy a gimnáziumból és szakgimnáziumból jelentkezők közötti különbség a szakok iránti érdeklődésben is megmutatkozik. Az elemzés eredményei azt mutatják, hogy a természet-, orvos-, jogi és bölcsész tudományi karokon a gimnáziumból továbbtanuló, míg a művészeti és – elsősorban a 2017-es adatok alapján – az agrárképzéseken a szakgimnazista diákok vannak

A szakirodalom alapján lemorzsolódási rizikófaktorot jelenthet, ha a hallgatót nem arra a képzésre veszik fel, amire elsőként jelentkezett, ezért megvizsgáltam, hogy a felvett tanulók milyen arányban kerültek be az első helyen megjelölt szakra. Mindkét évben mindkét típusú középiskolából jelentkező diákoknak több mint 60%-át felvették az első helyre. A vizsgált minta 40%-ánál kevesebb hallgatónál jelentkezhetnek az intézményi és saját tulajdonságok közötti nem megfelelő illeszkedések, más elvárások, melyek a felsőoktatási intézmény elhagyásához vezethetnek.

többségben. Az informatika, pedagógus és gazdaságtudományi szakok mind a gimnazisták, mind a szakgimnazisták körében népszerűek. Mivel ezek a képzések széles kínálattal rendelkeznek, ezért alaposabb elemzésre van szükség ahhoz, hogy meg lehessen határozni, hogy melyik intézmény milyen szakjára és hány ponttal kerülnek be a gimnazisták és szakgimnazisták.

Utolsó kutatási kérdésként arra kerestem a választ, hogy a felvételi során elért összpontszámot mi határozza meg leginkább. A felvételi eljárásban többletpontok szerezhettek, ezek közül az emelt érettségire kapott pluszpontok magyarázzák legnagyobb mértékben a felvételi összpontszámát. A tíz bevont független változók közül az iskolatípus rendelkezik a legkisebb magyarázóerővel.

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy már a jelentkezés pillanatában azonosíthatók olyan rizikófaktorok, melyek később a felsőoktatási tanulmányok idő előtti, diplomaszerezés nélküli elhagyásához vezethetnek. A középiskola típusának befolyása a felvételi sikerességére és az azonosított kockázati tényezőkre nem mutat egységes mintázatot. A kutatás korlátai között említendő, hogy csak két éves időszak adatbázisát elemeztem egy régióra koncentrálva, továbbá kihagytam a mintából a többcélú intézmények tanulót a nem egyértelmű iskolatípus beazonosítása miatt. Mindez limitálja az eredmények általánosíthatóságát. További, szélesebb körű vizsgálatok szükségesek a kapott adatok finomítása érdekében, illetve célszerű lenne az adatbázisok elemzését kérdőíves vizsgálatokkal vagy interjúval kiegészíteni, mely tovább bővítheti tudásunkat a lemorzsolódás okairól és a középiskola típusának hatásáról.

Irodalom

- Astin, A. W. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berde Éva (2013). A felsőoktatás lehetséges létszám-pályái Magyarországon. *Statistikai Szemle*, 91(1), 57–76.
- Bean, J. P. (1981). The synthesis of a theoretical model of student attrition. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED202444.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 12. 23.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. DOI: 10.1007/BF00976194
- Bean, J. & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. DOI: 10.3102/00346543055004485
- Berge, Z. L. & Huang, Y. P. (2004). A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. *DEOSNEWS*, 13(5).
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In Lerner, R., Bornstein, M. & Leventhal, T. (szerk.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes, Chapter 3*. Hoboken, NJ: Wiley. 1–78. DOI: 10.1002/9781118963418.childpsy403
- Cabrera, A. F., Nora, A. & Castañeda, M. B. (1993). College Persistence. Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139. DOI: 10.2307/2960026
- Cabrera, L., Tomás, J. T., Álvarez, P. & Gonzalez, M. (2006). The Problem of University Dropout. *Relieve*, 12(2), 171–203. https://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1eng.pdf Utolsó letöltés: 2018. 12. 26.
- Cardoso, S. & Tavares, O. (2018). Students' Drop Out, Higher Education. In Teixeira, P. & Shin, J. (szerk.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer. 1–3. DOI: 10.1007/978-94-017-9553-1_432-1
- Csanády Márton (2005). Újhullámok az európai felsőoktatásban Az Európai Unió új tagországainak és tagjelöltjeinek felsőoktatási folyamatai. *Iskolakultúra*, 15(5), 61–78.
- Derényi András (2015). Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jel-Kép*, 12–34. DOI: 10.20520/Jel-Kep.2015.1.KLSZ.21
- Duncan, G. J., Magnuson, K. & Votruba-Drzal, E. (2015). Children and socioeconomic status. In Lerner, R. M., Bornstein, M. & Leventhal, T. (szerk.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes, Chapter 14*. Hoboken, NJ: Wiley. 1–40. DOI: 10.1002/9781118963418.childpsy414

- Engler Ágnes (2017). *A család mint erőforrás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Engler Ágnes (2015). Családstruktúra és eredményesség. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 152–160.
- Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3. 31–47.
- Fehérvári Anikó (2008, szerk.). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben 283. Budapest: Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fenyves V., Bácsné Bába É., Szabóné Szőke R., Kocsis I., Juhász Cs., Máté E. & Pusztai G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, 3. 5–14. DOI: [10.21549/NTNY.19.2017.3.1](https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.1)
- Gáti A. & Róbert P. (2011). Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In: Garai O. és Veroszta Zs. (szerk.), *Frissdiplomások*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 93–111.
- Gazsó Ferenc (1997). A társadalmi folyamatok és a felsőoktatás. *Eszmélet*, 35(3), 1–9.
- Gilmore, L., Islam, S., Younesian, S., Bús, E. & Józsa, K. (2017). Mastery motivation of university students in Australia, Hungary, Bangladesh and Iran. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 178–191. DOI: [10.14413/HERJ/7/2/11](https://doi.org/10.14413/HERJ/7/2/11)
- Horn, L. J. (1998). *Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1999, 087.
- Hrubos Ildikó (1999). *A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában*. Budapest: Oktatóskutató Intézet.
- Hrubos Ildikó (2014). Expanzió – határok nélkül. *Educatio*, 24(2), 205–215.
- Kozma Tamás (2010). Expanzió. (Mérleg 2006-2010) *Educatio*, 19(1), 7–18.
- Kozma Tamás (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Ladányi Sándor (1999). *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lukács Fruzsina & Sebő Tamás (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 78–86. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.78](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.78)
- Macqueen, S. (2017). *Narratives from non-traditional students in higher education*. The thesis is submitted for the degree of Doctor of Philosophy at The University of Queensland in 2017. University of Queensland. DOI: [10.14264/uq.2018.141](https://doi.org/10.14264/uq.2018.141)
- Miskolci Péter, Bársony Fanni & Király Gábor (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, (28)3–4, 87–105. DOI: [10.17543/ISKKULT.2018.3-4.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.3-4.3)
- Molnár Beáta (2012). A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás csökkentése innovatív módszerekkel. In Buda A. & Kiss E. (szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 350–357.
- Molnár Pál & Pintér Henriett (2018). Az együttműködés iránti attitűd hatása a közös tanulás és a közösséghez tartozás észlelésére kutatásalapú tanulásban részt vett tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 118(1), 3–26. DOI: [10.17670/MPed.2018.1.3](https://doi.org/10.17670/MPed.2018.1.3)
- Nagy Péter Tamás (2003). A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, 12(3), 236–252.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Education at a glance. OECD indicators*. <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 12. 19.
- Price, J. (2006): *Does a Spouse Slow You Down? Marriage and Graduate Student Outcomes*. Ithaca, Cornell University. DOI: [10.2139/ssrn.933674](https://doi.org/10.2139/ssrn.933674)
- Polónyi István (2018). A hazai felsőoktatás felvételi tendenciái és hallgatólétszámának néhány jellemzője. In Kovács Gergely & Temesi József (szerk.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem NFKK. 111–129.
- Polónyi István (2017). Az oktatáspolitikai műveltségképe. *Neveléstudomány*, 1, 5–14. DOI: [10.21549/NTNY.17.2017.1.1](https://doi.org/10.21549/NTNY.17.2017.1.1)
- Polónyi István (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 27(2), 1–21.
- Polónyi István (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, 24(2), 1–15.
- Polónyi István (2006). A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In Bálint J., Polónyi I. & Siklós B. (szerk.), *A felsőoktatás minősége*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. 10–38.
- Pukánszky Béla (2013). *A nőnevelés története*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Pusztai Gabriella (2015). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 79–96.
- Pusztai Gabriella (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kézig. Hallgatói értelméleti közösségek*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

- Rausch, J. L. & Hamilton, M. W. (2006). Goals and Distractions: Explanations of Early Attrition from Traditional University Freshmen. *The Qualitative Report*, 11(2), 317–334. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol11/iss2/6> Utolsó letöltés: 2018. 12. 26.
- Sáska Géza (2014): Húsz év köz- és felsőoktatásáról, körkép. *Iskolakultúra*, 24(2), 3–18.
- Szemerszki Mariann (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1. 47–63.
- Temesi József (2016). A magyar felsőoktatás változásai 1988 és 2014 között: trendelemzések előkészítése a szakirodalom alapján. In Derényi A. & Temesi J. (szerk.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 53–80.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent literature. *A Review of Educational Research*, 45, 89–125. DOI: [10.3102/00346543045001089](https://doi.org/10.3102/00346543045001089)
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226922461.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001)
- Trow, Martin (1974). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Policies for Higher Education. Paris: OECD. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
- Tyler, J. H. & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: alternative pathways and dropout recovery. *Future of Children*, 19(1) 77–103. DOI: [10.1353/foc.0.0019](https://doi.org/10.1353/foc.0.0019)
- Ugrai János (2012). A felsőoktatási és a felsőoktatás-politikai környezet változásai a miskolci bölcsészkar kapcsán. In Illésné Kovács M. (szerk.), *Docēre et movēre – Bölcsészeti- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. Miskolc: ME BTK. 15–19.
- Veroszta Zsuzsanna (2010). A felsőoktatás társadalmi felelőssége a hallgatói értékészletekben. *Educatio*, (19)2, 230–240.

Absztrakt

A felsőoktatás átalakulásával a hallgatói társadalom is átalakult. Az eddig szűk rekrutációs bázisra épülő egyetemek kapui széles társadalmi rétegek számára nyíltak meg. A hallgatói összetétel heterogenitásával megjelent a lemorzsolódás jelensége, ami nem csak a felsőoktatást és Magyarországot érinti, hanem a közoktatást és szinte az egész világot. Számos szerző hangsúlyozza az első egyetemi év jelentőségét (Horn, 1998), hiszen ekkor szocializálódik az egyén az egyetem világába, alakítja ki kapcsolatait a hallgatótársakkal, az oktatókkal és az intézmény egészével (Pusztai, 2011). Továbbá ekkor derülnek ki, hogy a meglévő tanulási módszerek, képességek és anyagi ráfordítások milyen mértékben elegendőek a benmaradáshoz. Munkámban arra keresem a választ, hogy a továbbtanulás előtt álló középfokú szakképzésbe járó hallgatók körében milyen korai lemorzsolódáshoz vezető kockázati faktorok azonosíthatók, és ezek mennyiben különböznek a gimnáziumból jelentkezőktől. A 2016-os és 2017-es felvételi adatbázisok Dél-Alföld régiójában található középiskolákból jelentkező tanulókat vizsgáltam. Az eredmények azt mutatják, hogy nem minden rizikófaktor tekintetében lehet egyértelműen beazonosítani az intézményi különbséget.

Szabó Lilla¹ – Rausch Attila² – Zsolnai Anikó³

¹ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

² ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

³ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében

Tanulmányunk első részében a kötődés fogalmának és alakulásának rövid tárgyalását követően bemutatjuk a pedagógus-diák közötti kötődést vizsgáló nemzetközi kutatások alapjaként szolgáló értelmezéseket, áttekintést adunk a nemzetközi kutatásokban használatos vizsgálati módszerekről és eszközökről. Ezt követően egy széles körben alkalmazott, pedagógusi percepción alapuló mérőeszköz (Pianta, 2001) hazai kipróbálásának első eredményeiről számolunk be.

A kötődés pszichológiai és pedagógiai megközelítése

A kötődés fogalmának szűkebb, tágabb értelmezésével és számos meghatározásával találkozunk a szakirodalomban. A fogalomkör más-más elemét hangsúlyozza a pszichológia és a pedagógia, ennek megfelelően nincs egyértelmű meghatározás, mely mindkét tudományterület történeti hagyományainak és igényeinek megfelelné.

A pszichológiai megközelítés alapját a kötődésemélet atyjaként ismert Bowlby (1969) és munkatársa, Ainsworth (1989) értelmezése jelenti. Eszerint a kötődés a közelség keresése és fenntartása egy másik személlyel, olyan stabil, erős és tartós érzelmi kötelék a felek között, melyben a kötődési személy biztonságot, támaszt jelent a kötődő fél számára, nem helyettesíthető mással, és elérhetetlensége esetén a kötődő fél szorongást él át. E felfogás szerint a kötődés szigorúan elkülönítendő más szoros kapcsolatoktól.

Nagy (1997) pedagógiai szempontú megközelítésében a kötődés olyan erős érzelmi kapcsolat, melynek legfontosabb motívumai a bizalom, a ragaszkodás és a szeretet, funkciói pedig egyrészt a proszocialitás, vagyis a másik fél segítése, egymás számára védelem és támasz nyújtása, másrészt – a szociális kölcsönhatások következményeként – a szocializáció. Bár az optimálisan működő kötődés mindig erős és kölcsönös, kialakulhatnak gyenge vagy tapadó kötődések és nem kölcsönös, ideiglenes kötődések is (Nagy, 2000; Zsolnai, 2018). Munkánkat a pedagógiai megközelítésnek megfelelő kontextusba helyeztük el.

A kötődés alakulása csecsemőkortól serdülőkorig

Az ember minden kötődése belső munkamodellek (Bowlby, 1969) alapján jön létre, melyek az anyával vagy gondviselővel folytatott interakciók során alakulnak ki a gondviselő hozzáférhetősége, válasz készsége, reakciói függvényében. A munkamodellek a későbbiekben a

kötődési viselkedés automatikusan aktiválódó alapját képezik, forrásául szolgálnak a szociális kapcsolatokkal szembeni elvárásoknak, így a gyermek további kapcsolataira hosszú távon, és viszonylag tartós hatást gyakorolnak (Zsolnai és Kasik, 2007).

A gyermek első kötődése az édesanyjához, vagy az azt helyettesítő személyhez fűződik, melynek minősége, típusa nagymértékben befolyásolja a gyermek személyiségfejlődését, viselkedését, szociális kapcsolatait (Zsolnai, 2001a). Az apával, testvérekkel, nagyszülőkkel való szoros kapcsolat által tovább bővül a kötődési háló, majd az óvodába és iskolába lépéskor – ahogy a gyermek egyre több tapasztalatot szerez a világról, egyre jobban érti a körülötte lévő személyek viselkedését, céljait – a kötődési kapcsolatok egyre összetettebbekké válnak (Bowlby, 1982, idézi: Dwyer, 2005), a gyermek életében megjelennek a pedagógusok és a kortársak mint lehetséges kötődési személyek (Zsolnai, 2001b). A serdülőkori nagy változások a kötődési viselkedésben is megnyilvánulnak, a gyermek számára ugyanis fontosabbá válik, hogy biztos, elfogadó és ösztönző támaszra találjon a kötődési személyben, mint a fizikai közelség kettejük között (Bowlby, 1982, idézi: Dwyer, 2005; Verschueren, 2015).

A pedagógus-diák közötti kötődés

Elméleti alapok

Az iskolai kötődés fogalomköréhez (Szabó és Virányi, 2011) hasonlóan a pedagógus-diák kötődéssel kapcsolatban sem létezik egységes értelmezés a nemzetközi szakirodalomban, az elméletalkotók különböző tényezők hatását emelik ki az egyes megközelítésekben.

A kisgyermekkorú jelenségeket célzó empirikus kutatások többsége (Sabol és Pianta, 2012; Verschueren és Koomen,

2012) és a serdülőkori vizsgálatok is egyre nagyobb számban (Verschueren, 2015) kötődéselméleti megközelítésből (*attachment theory*) vizsgálják a pedagógus-diák kapcsolat minőségét. Ezt az elméletet követve már a vizsgálódás kezdetén felmerül a kérdés, kötődési kapcsolatnak tekinthető-e egyáltalán a pedagógus-diák kapcsolat, hiszen e kapcsolatok természetükből és az intézményes kontextus jellegéből fakadóan általában

A gyermek első kötődése az édesanyjához, vagy az azt helyettesítő személyhez fűződik, melynek minősége, típusa nagymértékben befolyásolja a gyermek személyiségfejlődését, viselkedését, szociális kapcsolatait (Zsolnai, 2001a). Az apával, testvérekkel, nagyszülőkkel való szoros kapcsolat által tovább bővül a kötődési háló, majd az óvodába és iskolába lépéskor – ahogy a gyermek egyre több tapasztalatot szerez a világról, egyre jobban érti a körülötte lévő személyek viselkedését, céljait – a kötődési kapcsolatok egyre összetettebbekké válnak (Bowlby, 1982, idézi: Dwyer, 2005), a gyermek életében megjelennek a pedagógusok és a kortársak mint lehetséges kötődési személyek (Zsolnai, 2001b). A serdülőkori nagy változások a kötődési viselkedésben is megnyilvánulnak, a gyermek számára ugyanis fontosabbá válik, hogy biztos, elfogadó és ösztönző támaszra találjon a kötődési személyben, mint a fizikai közelség kettejük között (Bowlby, 1982, idézi: Dwyer, 2005; Verschueren, 2015).

nem tartósak, nem kölcsönösek, és a kötődő felek a másik hiányában nem élnek át szorongást (Verschueren és Koomen, 2012). Mivel ez a megközelítés a legelterjedtebb a pedagógus-tanuló viszony vizsgálatában, valamint az általunk adaptált STRS-SF kérdőív (Pianta, 2001) is erre épít, a pedagógus-diák kapcsolat kötődéseméleti vonatkozását részletesen tárgyaljuk a következő pontban.

A vizsgálatok másik fontos elméleti háttere a fejlődés ökológiai modellje (*developmental systems theory/ ecologically-oriented systems theory*), mely átfogóbb értelmezési keretet kínál a pedagógus-diák kapcsolat megértéséhez (Verschueren, 2015). A személyiségfejlődést összetett és komplex rendszerbe ágyazottan értelmezi, melyben a fejlődést az egyes szinteken – egyéni, család, osztály, iskola, tágabb közösség – megjelenő számos tényező és a szinteken, illetve a szintek között megvalósuló interakciók sokasága befolyásolja (Bronfenbrenner, 1994). Az elmélet szerint e szintközi és egyes szintekre jellemző interakciók meghatározóak a pedagógus-diák interakciók alakulásában, ezáltal hatnak a pedagógus-diák kapcsolatra, és együtt formálják azt a közeget, ahol a tanulók fejlődnek és tanulnak (Sabol és Pianta, 2012; Schuengel, 2012).

A pedagógus-diák kapcsolatok elméleti forrásainak körét gazdagítja a szociális-motivációs modell (*social-motivational modell*), mely szerint az ember három alapvető pszichológiai szükségletének – valahová tartozás, kompetencia és autonómia – (Deci és Ryan, 1985; idézi: Hughes, 2012) kielégítését a pedagógusok azzal segítik, ha aktívan jelen vannak a tanulók életében, törekednek a tanulási környezet átlátható és következetes rendszerként való fenntartására, valamint támogatják a diákok önállóságát. E három támogató tanári viselkedésforma közül a kötődés szempontjából legfontosabb, hogy a tanár bevonódjon a tanulók életébe, azaz érdeklődjön irántuk és törődjön velük (Roorda és mtsai, 2011).

Az interperszonális tanári viselkedés modellje (*Model for interpersonal teacher behaviour*; Wubbels és mtsai, 1985; idézi Den Brok és mtsai, 2004) a tekintély (dominancia-engedelmesség) és a közelség (szembenállás-együttműködés) tengelyek mentén nyolc tanári viselkedésformát azonosít: vezetői, segítőkész, megértő, megengedő, bizonytalan, elégedetlen, megrovó és szigorú.

A pedagógus-diák kapcsolatot vizsgáló empirikus kutatásokban általában a többszemponú elméleti megközelítés érvényesül, mivel ezek egymást kiegészítve komplexebb és differenciáltabb megértést, elemzést tesznek lehetővé (Sabol és Pianta, 2012; Verschueren, 2015).

A pedagógus-diák kapcsolat a kötődésemélet tükrében

Habár a pedagógus-tanuló kapcsolat vizsgálata sok szállal gyökerezik a különböző pedagógiai és pszichológiai megközelítésű elméletekben, a fogalmi keret kialakításában eredetileg és legnagyobb mértékben a kötődésemélet vett részt. Ez nemcsak elméleti alapot jelent a pedagógus-diák kapcsolat milyenségét vizsgáló kutatások számára, de magyarázatot is kínál a köztük folyó mechanizmusok megértéséhez (Verschueren, 2015). Emellett felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermek belső munkamodelljei – melyek a kötődések alapjául szolgálnak – a koragyermekkoriban, szülővel és más felnőtt gondviselővel kapcsolatos tapasztalatok mintájára alakulnak (Sabol és Pianta, 2012).

A kötődéseméletből kiindulva mindenekelőtt azt a kérdést kell feltennünk, létezik-e egyáltalán kötődés pedagógus és diák között, tekinthető-e a pedagógus és gyermek közötti közeli kapcsolat kötődésnek. A kérdés megválaszolásához jó kiindulópontként szolgál Ainsworth (1989) kritériumrendszere, mely elkülöníti a kötődéseket a más közeli kapcsolatoktól. Eszerint a kötődési kapcsolat tartós, erős érzelmi kötelék, melyben a másvalammal nem helyettesíthető kötődési személy biztonságot, támaszt jelent a kötődő fél számára; a kötődő fél igénye, hogy a kötődési személyt a közelében érezze, aktív

kapcsolatban legyen vele, és amennyiben ez nem teljesül, a kötődő fél szorongást él át. E megközelítés szerint a pedagógus és diák között kialakult közeli kapcsolat nem felel meg minden kritériumnak, hiszen az jellemzően nem tartós, csak az iskoláztatás idejére szól (Kesner, 2000; Verschueren és Koomen, 2012).

Ugyanakkor valószínűsíthető, hogy a pedagógus-diák kapcsolat is tartalmaz „kötődési komponenst” (Cassidy, 2008. 14.). Kutatások sora igazolta a gyermek szülőhöz és pedagógushoz fűződő kapcsolata közötti hasonlóságot. Például a pedagógus-gyermek kapcsolatban is azonosíthatók a szülő-gyermek kapcsolat érzelmi minőségének harmónia, vigaszkeresés, ellenállás és elkerülés dimenziói, valamint a pedagógus és szülő felé irányuló szeparáció-újraegyesülés viselkedés mintázatai közötti hasonlóságok is (Howes és Ritchie, 1999). Ahnert és munkatársai (2006) összefüggést találtak e viselkedési formák és a pedagógus érzékenysége között.

Az elsődleges kötődési mintázatokkal összefüggésben négyféle pedagógus-diák kapcsolati típust azonosítottak (Ahnert és mtsai, 2012). Ebben az összefüggésben csak a közeli-kiegyensúlyozott (*proximal-balanced*) pedagógus-diák kapcsolat értelmezhető biztos (*secure*) kapcsolatnak, a másik három mintázat – a közeli-függő (*proximal-dependent*), a konfliktussal terhelt (*conflict-loaded*) és a tartózkodó-független (*distant-independent*) – bizonytalan (*insecure*) pedagógus-diák kapcsolatot tükröz.

Mindezen hasonlóságok alapján feltételezhető, hogy a pedagógus lehet ideiglenes kötődési személy azáltal, hogy a biztos menedék (*safe haven*) és megbízható támasz (*secure base*) szerepét tölti be a gyermekek életében (Verschueren, 2015; Zajac és Kobak, 2006). Míg kisgyermekkorban e mindkét szerep azonos jelentőséggel bír, serdülőkortól a tanár inkább már csak megbízható támaszként funkcionál a pedagógus-diák kapcsolatban. Ezekben az években a gyermekeknek inkább a pedagógus bátorítására van szükségük, hogy ösztönözze őket új tapasztalatok szerzésére, kövesse nyomon őket céljaik elérésében, érdeklődjön a terveik iránt, a fizikai közelség és biztonság igényét ekkor a szülők mellett a kortársak elégítik ki (Verschueren, 2015).

A pedagógus mint ideiglenes kötődési személy jelentősége nagyobb fiatalabb vagy sebezhetőbb gyermekek életében (Baker, 2006; Rudasill és mtsai, 2010), vagy olyan – például iskolai – szituációkban, ahol a szülő aktuálisan nem elérhető (Seibert és Kern, 2009). Bár a kötődési kapcsolat általában csak az iskoláztatás idejére szól, a pedagógus a szülőkhöz hasonlóan képes lehet megteremteni a gyermekek számára fontos érzelmi biztonságot, sőt a másodlagos gondviselőkhöz való biztos kötődés akár kompenzálhatja is a biztos szülő-gyermek kötődés hiányát (Van IJzen-doorn és Tavecchio, 1987, idézi: Kesner, 2000).

A pedagógus-diák közötti kötődés jelentősége

A szülő-gyermek és pedagógus-diák kapcsolat között hasonlóságokat találó kutatásokból arra lehet következtetni, hogy a pedagógus óvodáskortól serdülőkorig rendkívül fontos szerepet tölt be a gyermekek életében. Személyisége, viselkedése és tanítványaihoz fűződő kapcsolata által hatással van a személyiségfejlődésre és az iskolához, tanuláshoz való hozzáállásra.

Külföldi longitudinális vizsgálatok igazolják, hogy a pedagógus-gyermek kapcsolat hosszú távra leginkább a későbbi magatartást jelzi előre (Baker, 2006; Hamre és Pianta, 2001). A közeli pedagógus-diák kapcsolat az általános iskolás évek alatt negatív összefüggést mutat a tanulók viselkedési problémáival, mind az externalizáló (például agresszió, hiperaktivitás), mind az internalizáló viselkedési problémákkal (például szorongás, depresszió stb.), ennél fogva megelőző szerepet játszhat a komolyabb viselkedési zavarok kialakulásában (Baker, 2006; O'Connor és mtsai, 2011). A közeli pedagógushoz fűződő kapcsolat hozzájárul ahhoz is, hogy a tanuló viselkedésében nélkülözze a maladaptív

sémákat (Wentzel, 2002) és kerülje a deviáns magatartásformákat (Rudasill és mtsai, 2010).

Hamre és Pianta (2001) óvodától nyolcadik évfolyamig tartó longitudinális vizsgálatának eredményei szerint az óvodai konfliktusokkal terhelt pedagógus-gyermek kapcsolat rosszabb iskolai osztályzatokat, a tudásszintmérő teszteken nyújtott alacsonyabb pontszámokat és kevésbé hatékony tanulást jelez előre, egyben nyolcadik évfolyamra alacsonyabb iskolai teljesítményt jósol. A pedagógus-tanuló kapcsolat és az iskolai bevalás közötti összefüggés az általános iskolás évek alatt végig kimutatható; a kapcsolatban megjelenő konfliktus szignifikáns negatív összefüggést mutat az iskolai teljesítménnyel (Baker, 2006).

A pedagógus és diák közötti kapcsolat és a szociális készségek fejlettsége, a szabálykövetés, tanulás iránti attitűd között is azonosítható összefüggés. A pedagógusokkal közeli kapcsolatot ápoló tanulók jobban kapcsolódnak az osztályközösséghez és pozitívabb attitűdöket formálnak az iskolával szemben (Birch és Ladd 1997; Hamre és Pianta 2001), viszont a konfliktusokkal terhelt kapcsolat alacsonyabb szintű kooperációt és gyakrabban megnyilvánuló szabályszegő magatartást jelez előre (Ladd and Burgess, 2001).

A kutatások azt mutatják, hogy szignifikáns összefüggés van a pedagógus-diák kapcsolat minősége és a gyermekek életkora között. Minél idősebbek a tanulók, annál kevésbé erős a kapcsolatuk a pedagógusokkal (Baker, 2006; Rudasill és mtsai, 2010). Ennek oka egyrészt abban keresendő, hogy a serdülők az iskolában töltött idő alatt problémáikkal inkább kortársaikat keresik meg, mintsem tanáraikat, másrészt pedig felső tagozattól kezdve naponta több tanárral is érintkeznek, szinte minden tantárgyat más szaktanár tanít, így általában nincs mód arra, hogy kialakuljon szoros kapcsolat (Verschueren és Koomen, 2012; Verschueren, 2015).

A tanulók neme tekintetében is szignifikáns különbségeket találtak a kutatók. A lányokat nagyobb valószínűséggel fűzi közeli kapcsolat a pedagógusokhoz, ugyanakkor a fiúk nagyobb valószínűséggel alakítanak ki konfliktusokkal terhes kapcsolatot a pedagógusokkal (például Baker, 2006; Hamre és Pianta, 2001; Rudasill, 2010).

A pedagógus-diák közötti kötődés vizsgálatának lehetőségei

A gyermeki fejlődéssel foglalkozó kutatások sokáig kizárólag a szülő-gyermek kötődés mint elsődleges kötődési kapcsolat jelentőségére fókuszáltak. Az utóbbi két és fél évtizedben azonban a kutatók érdeklődésébe kerültek a gyermek más felnőttel óvodában és iskolában kötött kapcsolatai is, mely nagyban köszönhető Robert C. Piantának (1992), aki felhívta a figyelmet a pedagógus-diák kapcsolat kötődéseméleti megközelítésből történő vizsgálatának lehetőségére, egyúttal közreműködött az első mérőeszközök

Hamre és Pianta (2001) óvodától nyolcadik évfolyamig tartó longitudinális vizsgálatának eredményei szerint az óvodai konfliktusokkal terhelt pedagógus-gyermek kapcsolat rosszabb iskolai osztályzatokat, a tudásszintmérő teszteken nyújtott alacsonyabb pontszámokat és kevésbé hatékony tanulást jelez előre, egyben nyolcadik évfolyamra alacsonyabb iskolai teljesítményt jósol. A pedagógus-tanuló kapcsolat és az iskolai bevalás közötti összefüggés az általános iskolás évek alatt végig kimutatható; a kapcsolatban megjelenő konfliktus szignifikáns negatív összefüggést mutat az iskolai teljesítménnyel (Baker, 2006).

elkészítésében, amelyek később további, gyermeki percepció alapuló mérőeszközök kidolgozását inspirálták.

A kutatók – építve az elsődleges kötődésekkel kapcsolatos kutatásokra – a pedagógus-diák kapcsolat érzelmi minőségének fontosságát hangsúlyozzák, mely főként három dimenzió alapján határozható meg: közelség (*closeness*), konfliktus (*conflict*) és függőség (*dependency*) (Pianta és mtsai, 2003). Az érzelmi minőség közelség dimenziója egyrészt a pedagógus jelentette biztonság és támogatás mértékét fejezi ki (vagy ellenkezőleg, hogy milyen mértékben kerüli őt el a gyermek feszültséggel teli szituációkban), valamint azt, hogy mennyiben nyitott, szívélyes és harmonikus a kettejük közötti kommunikáció. A konfliktus dimenzió az ellenállás és diszharmonia kapcsolatban való megjelenésére mutat rá, míg a függőség azt tükrözi, hogy milyen mértékben támaszkodik a gyermek a pedagógusra az iskolai élet során (Verschueren és Koomen, 2012).

E dimenziók értékelésére szolgál a pedagógus-diák kapcsolatok vizsgálatában széles körben és gyakran használt Student–Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 1992b; 2001), mely a pedagógus egyes gyermekekhez fűződő kapcsolatáról és a tanulók vele szemben tanúsított viselkedéséről tett percepcióit, valamint a diákok vele kapcsolatos érzéseiről alkotott meggyőződéseit méri. Óvodás, valamint alsó tagozatos gyermekek és pedagógusaik közötti kapcsolat értékelésére szolgál, de eredményesen alkalmazták már serdülőkorú minta esetében is (például Hamre és Pianta, 2001; Rudasill és mtsai, 2010). A kérdőív a pedagógusok benyomásai alapján, a közelség, a konfliktus és a függőség dimenziója szerint értékeli a pedagógus-diák kapcsolatot, ennek megfelelően három alskálából áll. A közelség alskála kérdőívtételei a pedagógus által észlelt, a kapcsolatban megnyilvánuló szeretet, melegség és nyílt kommunikáció fokát mérik, a konfliktus alskála tételei a pedagógus által a diák részéről észlelt negatív és ambivalens tapasztalatokra vonatkoznak, míg a függőség alskála tételei a diák túlzott függésének fokát mérik (Pianta, 1992b, 2001).

A Student–Teacher Relationship Scale Short Form (STRS-SF; Pianta, 1992b) az STRS rövid változata, melyben mind a közelség, mind a konfliktus alskála rövidebb, és amelynek nem része a függőség alskála. Az STRS-SF használatát a praktikussági szempont – rövidebb idő alatt kitölthető – mellett az is indokolja, hogy a különböző nemzetközi vizsgálatok tapasztalatai szerint a Függőség skála kulturálisan érzékeny, és kevésbé releváns a serdülőkorú minta esetében (Drugli és Hjemdal, 2013).

Az STRS koncepciójából kiindulva kialakításra került néhány tanulói percepció alapuló mérőeszköz is a pedagógus-gyermek kapcsolat vizsgálatának céljából. Egyikük a Child Appraisal of the Relationship with the Teacher (CARTS; Vervoort, Doumen és Verschueren, 2014), mely az óvodáskorú, valamint kisiskolás gyermekek és pedagógusok kapcsolatának érzelmi minőségét értékeli a közelség, a konfliktus és a függőség dimenziók mentén. Az adatfelvétel a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodva két lépésben zajlik; először azt kell eldönteniük, hogy az adott állítás igaz-e a pedagógussal való kapcsolatukra vagy sem, ezt követően pedig arról nyilatkoznak, hogy milyen gyakorisággal igaz vagy nem igaz (néha, mindig illetve soha). Egy másik tanulói kitöltést igénylő mérőeszköz a Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS; Koomen and Jellesma, 2015), mely a közelség, a konfliktus és a negatív várakozások mentén értékeli a pedagógus-diák kapcsolat érzelmi minőségét 9-14 éves gyermekek körében. A tanulók Likert-skálán jelölik, mennyire jellemzőek az állítások az adott pedagógushoz fűződő kapcsolatukban.

A nemzetközi vizsgálatok nem csak különböző elméleti háttérből kiindulva, de változatos kutatási módszerek segítségével is vizsgálják a pedagógus-tanuló kapcsolatot. Bár ezek jellemzően kvantitatív metodológiára épülnek, a kötődéselméleti hagyományoknak megfelelően találkozzunk megfigyeléses (például Pianta és mtsai, 2008), valamint rajzelemzéses vizsgálatokkal is (például Harrison és mtsai, 2007).

A pedagógus-diák közötti kötődés empirikus vizsgálata serdülők körében

Kutatásunk célja

Kutatásunkban a pedagógus-tanuló közötti kötődést közeli és kevés konfliktussal járó kapcsolatként értelmeztük a rá jellemző magas közelség és alacsony konfliktusértékek alapján (Pianta és mtsai, 2003), mely általában nem tartós, csak az iskolázatás idejére szól (Verschueren és Koomen, 2012), de érvényesül benne a bizalom, a ragaszkodás és a proszocialitás (Nagy, 1997). Ebből kiindulva olyan mérőeszközt választottunk, amely alkalmas ezeknek a dimenzióknak a feltérképezésére. Fő célunk a Student-Teacher Relationship Scale Short Form (STRS-SF; Pianta, 1992b) mérőeszköz hazai kipróbálása és megbízhatóságának, konstruktum-validitásának ellenőrzése volt. Emellett az eszköz szülői háttérrel és tanulmányi átlaggal való összefüggését, valamint a nemek és évfolyamok közötti eltérését vizsgáltuk.

Az alábbi kutatási kérdések megválaszolására vállalkoztunk:

1. Megfelelő-e a kérdőív és az alskálák megbízhatósága?
2. Megfelelő-e a kérdőív konstruktum-validitása?
3. Kimutatható-e szignifikáns összefüggés a tanulmányi átlag és a pedagógus-diák kapcsolat minősége között?
4. Kimutatható-e szignifikáns különbség a vizsgált 7. és 10. évfolyamon a pedagógus-diák közötti kapcsolat közelség és konfliktus dimenzióinak tekintetében?
5. Azonosítható-e szignifikáns különbség a pedagógus-diák közötti kapcsolat közelség és konfliktus dimenzióinak tekintetében a fiúk és lányok között?
6. Van-e szignifikáns különbség a pedagógus-diák közötti kapcsolat közelség és konfliktus dimenzióinak tekintetében a tanulók szüleinek iskolai végzettsége alapján?

Minta

Mintánk egy dunántúli megyeszékhely általános és középiskoláinak összesen 189 tanulójából állt. A vizsgálatban 76 tanuló vett részt a 7. évfolyamról és 113 diák a 10. évfolyamról. A 10. évfolyamos almintába szakközépiskolába járó ($n=49$) és négy osztályos gimnáziumba járó ($n=64$) tanulók kerültek.

Mintaválasztásunkat az indokolja, hogy a vizsgálni kívánt életkorok határolják a serdülőkor legviharosabb szakaszait (Szekszárdi és mtsai, 2000), ekkor a társas kapcsolatok lényeges változásokon mennek keresztül (Zsolnai, 2001a). Az intézmények kiválasztásában elsősorban azok elérhetősége és az a szempont érvényesült, hogy semmilyen kritérium alapján ne legyenek speciális (például alternatív) iskolák.

1. táblázat. A vizsgálat mintájának nemek és évfolyamok szerinti megoszlása

Tanulói csoportok	Fiú	Lány	Összes tanuló
7. évfolyam	40	36	76
10. évfolyam	41	72	113
Összes tanuló	81	108	189

Mérőeszköz, adatfelvétel

Mérésünkben a Tanuló-Pedagógus Kapcsolat Skálát (a továbbiakban: TPKS) használtuk, mely a Student-Teacher Relationship Scale Short Form (STRS-SF; Pianta, 1992b) hazai adaptációja. Az angol nyelvű kérdőívtételeket először magyarra, majd magyarról angolra fordítottuk, így jutottunk el a vizsgálatban használt kérdőívtételekig.

A TPKS a pedagógus percepciója alapján méri az egyes diákokhoz fűződő kapcsolatának minőségét a közelség és a konfliktus dimenziója mentén, ennek megfelelően két alskálából áll. A közelség alskála hét tétele (például „Ha megdicsérem a tanulót, sugárzik a büszkeségtől.”) a pedagógus által észlelt, a kapcsolatban megnyilvánuló szeretet, melegség és nyílt kommunikáció fokát méri, a konfliktus alskála nyolc kérdőívtétele (például „A tanulóval állandóan küzdünk egymással.”) pedig a pedagógus által a diák részéről észlelt negatív és ellentmondásos tapasztalatokra vonatkozik. A tanároknak 15 állítás esetében ötfokú Likert-skálán kell nyilatkozniuk arról, hogy az adott állítás mennyire jellemző az egyes tanulókkal való kapcsolatukra (1= egyáltalán nem jellemző, 5= teljes mértékben jellemző), így a lehetséges pontok tartománya a közelség alskála esetében 7-35-ig, a konfliktus alskála esetében pedig 8-40-ig terjed. A teljes kérdőív összpontszáma – a konfliktus alskálához tartozó állítások átkódolását követően – megegyezik az összes állítás pontszámának összegével, így 15 és 75 közötti értéket vehet fel.

A TPKS közelség és konfliktus alskáláihoz tartozó állításokból két összevont változót hoztunk létre a következő módon: az egyes alskálákhoz tartozó kérdőívtételekre adott rangértékeket összegeztük, elosztottuk az adott alskálához tartozó kijelentések számával, a hányadosból kivontunk 1-et, és a különbséget megszoroztuk 25-tel. Ezzel a módszerrel az 1-5 közötti átlagok megfeleltethetők 0-100%-nak.

Minél magasabb a teljes kérdőívre vonatkozó százalékpont, annál jobban működő, pozitívabb pedagógus-diák kapcsolatról beszélhetünk; minél alacsonyabb a teljes kérdőívre vonatkozó százalékpont, annál kevésbé jól működik a kapcsolat. Fontos megjegyezni, hogy az átkódolásnak köszönhetően a konfliktus alskálán elért magasabb százalékpontos eredmény alacsonyabb mértékű konfliktusra utal a kapcsolatban, míg az alacsonyabb értékből magasabb mértékű konfliktusra következtethetünk.

Az adatfelvételre az osztályfőnökökkel történő személyes megbeszélést követően került sor az egyes intézményekben. A megbeszélés során bemutattuk a TPKS kérdőívet és a mérés célját, valamint felhívtuk a figyelmet az őszinte válaszadás fontosságára. A kérdőívet az instrukciók pontos ismertetése után nyolc osztályfőnök töltötte ki az osztályába járó tanulókra vonatkozóan.

A háttérváltozók (nem, évfolyam, szülők iskolai végzettsége) és a tanulók utolsó félévi bizonyítványában szereplő osztályzatok felvételére adatlap formájában, a szülők beleegyezését követően, személyes jelenlétünkben osztályfőnöki órákon került sor. A tanulmányi átlagot az utolsó félévi osztályzatok alapján számoltunk.

A TPKS kérdőív megbízhatósága

A TPKS és alskálái megbízhatóságának ellenőrzéséhez reliabilitás-vizsgálatot végeztünk a két vizsgált évfolyamon és a teljes mintán. Az összes tanuló bevonásával a teljes kérdőívskála és a két alskála megbízhatósága is kiváló. A 10. évfolyamon kiváló, a 7. évfolyamon valamivel alacsonyabb, de jónak tekinthető reliabilitás-mutatókat kaptunk a TPKS és a két alskála esetében is.

2. táblázat. A TPKS és alskáláinak reliabilitása 7. és 10. évfolyamon

Skála	Tételek száma	Reliabilitás (Cronbach- α)		
		7. évfolyam	10. évfolyam	Összes tanuló
Közelség	7	0,854	0,882	0,882
Konfliktus	8	0,804	0,944	0,887
TPKS	15	0,813	0,898	0,859

Az egyes kérdőív-tételek elkülönítés-mutatóinak ellenőrzésekor látható, hogy a TPKS esetében, valamint a két alskálára külön kiszámítva is elfogadható, vagy kifejezetten magas értékeket kaptunk. Mindössze egyetlen alacsonyabb, 0,3 alatti elkülönítés-mutatót találtunk a konfliktus alskála egyik állítása esetében. „A tanuló kényelmetlenül érzi magát, ha fizikai kontaktusba kerülünk, vagy ha megérintem” állítás felülvizsgálata szükséges lehet a későbbi vizsgálatainknál. A tétel kihagyása azonban nem befolyásolja érdemben a reliabilitás-mutató értékeit.

3. táblázat. A kérdőív-tételek átlagértékei és elkülönítés-mutatói

Kérdőív-tétel	Átlag	Szórás	Elkülönítés-mutatók		
			TPKS	Közelség	Konfliktus
Szeretetteljes, szívélyes a kapcsolatam a tanulóval.	4,12	0,87	0,74	0,66	
Ha a tanuló zaklatott, hozzám fordul vigaszért.	3,00	1,27	0,46	0,81	
A tanuló értékeli a kapcsolatunkat.	3,58	1,19	0,53	0,69	
Ha megdicsérem a tanulót, sugárzik a büszkeségtől.	4,59	0,60	0,51	0,45	
A tanuló spontán módon megoszt velem információkat magáról.	3,21	1,18	0,43	0,79	
Könnyű átérezni a tanuló érzéseit.	3,37	0,97	0,47	0,47	
A tanuló nyíltan megosztja érzéseit és tapasztalatait velem.	3,16	1,09	0,58	0,86	
A tanulóval állandóan küzdünk egymással.	4,09	1,12	0,36		0,62
A tanuló kényelmetlenül érzi magát, ha fizikai kontaktusba kerülünk, vagy ha megérintem.	4,39	0,91	0,18		0,28
A tanuló könnyen indulatosná válik velem szemben.	4,60	0,75	0,63		0,80
Fegyelmezés után a tanuló dühös marad vagy ellenáll.	4,46	0,93	0,55		0,79
A tanulóval való foglalkozás elszívja az energiámat.	4,45	0,81	0,57		0,76
Ha a tanuló rossz hangulatban van, tudom, hogy egy hosszú és nehéz nap elé nézünk.	4,48	0,93	0,54		0,79
A tanuló érzéseire irántam kiszámíthatatlanok, és hirtelen változnak.	4,51	0,82	0,63		0,76
A tanuló meghunyászkodó vagy manipulatív velem szemben.	4,60	0,71	0,53		0,60

Az általunk kapott átlagértékek és szórások többségében megegyeznek egy hasonló életkori mintán végzett portugál vizsgálat eredményeivel (Nunes Patrício és mtsai, 2015), azonban néhány kérdőívétel esetében azonosítható kisebb eltérés, például a „Ha a tanuló zaklatott, hozzám fordul vigaszért.”

és a „A tanuló érzéseiről írást készíthetetlenül, és hirtelen változnak.” esetében. Az eltérések mögött számos ok húzódhat – például a fordítás vagy kulturális sajátosságok –, egy következő kutatás alkalmával érdemes lesz az eltérések okait részletesebben megvizsgálni.

4. táblázat. A kérdőívkálák és a tanulmányi átlag korrelációs együtthatói

	TPKS	Közelség	Konfliktus
TPKS	-		
Közelség	0,79**	-	
Konfliktus	0,75**	0,18*	-
Tanulmányi átlag	0,13	0,04	0,16*

Megjegyzés. A **-gal jelölt együtthatók $p < 0,01$, a *-gal jelölt együtthatók $p < 0,05$ szinten szignifikánsak.

A kérdőívkálák korrelációs együtthatóit értelmezve látható, hogy a közelség és az átkódolt konfliktus alszála közötti korreláció szignifikáns pozitív ($r = 0,18$, $p < 0,05$), ami a konfliktus alszála tételeinek átkódolását követően megegyezik várakozásainkkal és a mérőeszközzel végzett korábbi vizsgálatok eredményeivel (például Nunes Patrício és mtsai, 2015). Az egyes alszála és a TPKS között magasabb szignifikanciaszint mellett is kimutatható összefüggés ($r_{\text{közelség}} = 0,79$, $p < 0,01$ és $r_{\text{konfliktus}} = 0,75$, $p < 0,01$).

Eredményeink azt mutatják, hogy a tanulmányi átlaggal csupán a konfliktus alszála elért pontszám korrelál ($r = 0,16$, $p < 0,05$), sem a közelség alszálaival, sem a teljes TPKS kérdőívvel nem találtunk összefüggést a vizsgált mintán a tanulmányi átlag vonatkozásában.

Egy korábbi nemzetközi vizsgálat eredményei szerint a tanulmányi eredmény – nevezetesen az olvasástervezésen elért eredmény – és a kapcsolatra jellemző közelség mértéke között nincs szignifikáns összefüggés, ellenben a konfliktus alszálaival kimutatható szignifikáns kapcsolat (Baker, 2006).

Egy korábbi nemzetközi vizsgálat eredményei szerint a tanulmányi eredmény – nevezetesen az olvasástervezésen elért eredmény – és a kapcsolatra jellemző közelség mértéke között nincs szignifikáns összefüggés, ellenben a konfliktus alszálaival kimutatható szignifikáns kapcsolat (Baker, 2006). Bár eredményeink ezt megerősítik, fontosnak tartjuk kiemelni, hogy vizsgálatunkban nem tudásszintmérő tesztek által jutottunk információhoz a tanulók teljesítményét illetően, csupán a tanulmányi átlaggal való összefüggést vizsgáltuk, így eredményeink nem a pedagógus-diák kötődés általános tanulmányi eredményességgel való kapcsolatát reprezentálják. Közoktatási rendszerünkben a tanulmányi jegyek ugyanis nem a tanuló tényleges teljesítményét tükrözik, az osztályzatokra erős hatást gyakorol a tanulók családi háttere (szülők foglalkozása, iskolázottsága, a család anyagi helyzete stb.) és a pedagógusok tanítványaikról alkotott képe is, melyben az általuk képviselt iskolai értékrend (szorgalom, magatartás stb.) a meghatározó (Sáska, 1991; 2012).

Bár eredményeink ezt megerősítik, fontosnak tartjuk kiemelni, hogy vizsgálatunkban nem tudásszintmérő tesztek által jutottunk információhoz a tanulók teljesítményét illetően, csupán a tanulmányi átlaggal való összefüggést vizsgáltuk, így eredményeink nem a pedagógus-diák kötődés általános tanulmányi eredményességgel való kapcsolatát reprezentálják. Közoktatási rendszerünkben a tanulmányi jegyek ugyanis nem a tanuló tényleges teljesítményét tükrözik, az osztályzatokra erős hatást gyakorol a tanulók családi háttere (szülők foglalkozása, iskolázottsága, a család anyagi helyzete stb.) és a pedagógusok tanítványaikról alkotott képe is, melyben az általuk képviselt iskolai értékrend (szorgalom, magatartás stb.) a meghatározó (Sáska, 1991; 2012).

A TPKS kérdőív konstruktum-validitása

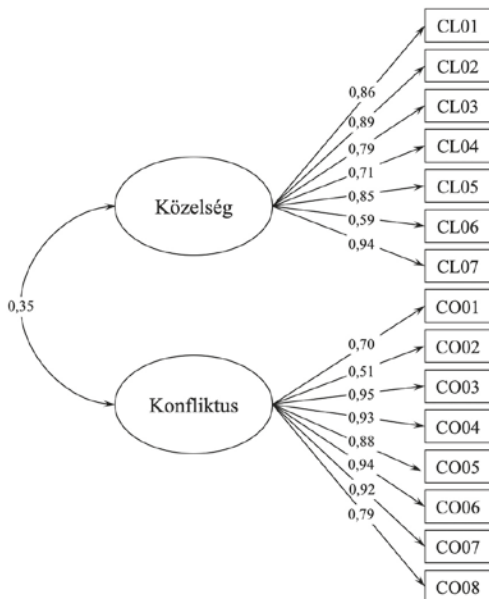
A TPKS konstruktum-validitásának ellenőrzéséhez megerősítő faktorelemzést végeztünk. Az első, 1-dimenziós modellünkben az összes kérdőívtételt egy közös faktorhoz rendeltük, a második, 2-dimenziós modellben a tételeket a két alskála szerint kapcsoltuk faktorokhoz (1. ábra).

5. táblázat. A CFA-modellek illeszkedésmutatói

Modell	χ^2	df	p<	CFI	TLI	RMSEA (95% CI)
1-dimenzió	1079,36	90	0,001	0,845	0,816	0,241 (0,228–0,254)
2-dimenzió	542,35	89	0,001	0,928	0,915	0,164 (0,151–0,178)

Megjegyzés. df = degrees of freedom (szabadságfok); CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker–Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = confidence interval.

Az 1-dimenziós modell illeszkedése minden mutató tekintetében alacsony. A két alskála alapján kialakított 2-dimenziós modell illeszkedése megfelelő. A CFI és TLI mutatók az elfogadható határérték felett helyezkednek el, az RMSEA értéke azonban valamivel magasabb az ajánlott határértékeknél (5. táblázat). Az illeszkedésmutatók megegyeznek a Drugli és Hjemdal (2013) által, norvég mintán végzett korábbi vizsgálat megerősítő-faktorelemzésének értékeivel. A kérdőívtételek többségében magas, 0,70-0,95 közötti faktorsúllyal csatlakoznak az alskálákhoz (lásd 1. ábra). Mindkét alskála egy-egy tételénél azonban alacsonyabb értékeket kaptunk. A közelség alskála esetében a „Könnyű átérezni a tanuló érzéseit” állítás lóg ki, amelynek faktorsúlya 0,59. A konfliktus alskála tételei közül „A tanuló kényelmetlenül érzi magát, ha fizikai kontaktusba kerülünk, vagy ha megérintem” állításnál tapasztaltunk alacsonyabb, 0,51-es faktorsúlyt. Ez utóbbi állítás tünt ki a kérdőívtételek közül a reliabilitás-vizsgálatnál alacsonyabb elkülönítés-mutatójával.



1. ábra. A kérdőív szerkezete és a kérdőívtetelek standardizált faktorsúlyai (minden érték $p < 0,001$ szinten szignifikáns)

A TPKS kérdőívben elért eredmények

A vizsgált tanulók 76,0 %-ot ($SD=13,9$ %) értek el a TPKS kérdőívben, a közelség alskálán 64,3 % ($SD=20,1$ %), a konfliktus alskálán 86,1 % ($SD=16,5$ %) volt az átlageredmény. A 7. és 10. évfolyamon elért átlageredményeket a 6. táblázatban össze-sítettük. A teljes TPKS, valamint a közelség alskála esetében szignifikánsan magasabb értéket értek el a 7. évfolyamos tanulók, a konfliktus alskálán a 10. évfolyamon lett magasabb az eredmény, de a különbség nem szignifikáns.

6. táblázat. Tanulói átlageredmények 7. és 10. évfolyamon

Skálák	Átlag (szórás) %p		t	p
	7. évfolyam	10. évfolyam		
Közelség	74,4 (15,4)	57,6 (20,0)	6,22	0,001
Konfliktus	83,6 (15,3)	87,9 (17,1)	1,75	0,081
TPKS	79,3 (11,8)	73,7 (14,9)	2,76	0,006

A közelség alskálán mért eredményeink azt mutatják, hogy a 7. évfolyamos tanulók pedagógushoz fűződő kapcsolatában szignifikánsan magasabb mértékű a közelség, mint a 10. évfolyamos tanulók esetében, ugyanakkor a 75 százalékpontos küszöbértéket (Pianta, 2001), mely felett közeli pedagógus-tanuló kapcsolatáról beszélhetünk, egyik évfolyamon mért értékeink sem érik el. Bár a 7. évfolyamon kapott eredmények megközelítik, a 10. évfolyamon mért értékek 17,4 százalékponttal alulmúlják a küszöbértéket.

A konfliktus skálán mért eredményeink szerint nem azonosítható szignifikáns különbség a 7. és 10. évfolyamos tanulók között. Mindkét évfolyamon magasban a 75 százalékpontos

küszöbérték feletti eredményeket kaptunk, ami azt jelzi, hogy a megkérdezett pedagógusok diákokhoz fűződő kapcsolatukban alacsony mértékben tapasztalnak konfliktusokat.

A teljes TPKS kérdőívre kapott eredményeink alapján szignifikáns eltérés mutatható ki a két vizsgált évfolyam között. A 7. évfolyamos tanulók pedagógusai hatékonyabb és pozitívabb kapcsolatról számolnak be, melyben erősen érvényesül a közelség, ugyanakkor kevés konfliktus jellemzi a kapcsolatot. 10. évfolyamon a teljes kérdőívben mért százalékpontos eredmény nem éri el a küszöbértéket, ami kevésbé pozitív kapcsolatra utal; bár a 10. évfolyamos diákok pedagógusai alacsony fokú konfliktusról nyilatkoztak, többnyire a közelségnek is alacsony mértékét tapasztalják a diákokhoz fűződő kapcsolatukban.

Eredményeink megerősítik Nunes Patrício és munkatársai (2015) eredményeit, akik azt találták 9 évfolyamot felőlelő vizsgáltuk során, hogy 1. évfolyamon a legmagasabb mértékű a közelség a pedagógus-diák kapcsolatban, felsőbb évfolyamokon már egyre alacsonyabb, ugyanakkor a konfliktus alskálán mért értékek és az évfolyam között nem találtak szignifikáns összefüggést. Baker (2006) eredményei szerint a tanulók alacsonyabb évfolyamon intenzívebb kapcsolatot ápolnak a pedagógusaikkal – melyben mind a közelség, mind a konfliktus erősebben érvényesül –, mint a magasabb osztályfokon tanulók. Eredményeink ezt a megállapítást is megerősítik, a 7. évfolyamos diákok esetében mind a közelség, mind a konfliktus mértéke magasabb, bár a konfliktus tekintetében nem volt szignifikáns az azonosított különbség.

Összefüggés a háttérváltozókkal

A nemzetközi szakirodalmi eredményekre (például Baker, 2006; Hamre és Pianta, 2001; Rudasill és mtsai, 2010) alapozott várakozásaink ellenére nem azonosítottunk szignifikáns különbséget a vizsgált mintán sem a szülők iskolai végzettsége, sem a tanulók neme alapján a kapcsolatra jellemző közelség és konfliktus tekintetében.

Habár mintánkon a vizsgált háttérváltozók tekintetében nincs kimutatható eltérés a pedagógus-diák kapcsolatra jellemző közelségben illetve konfliktusban, lehetséges, hogy a minta elemszámából fakadóan nem találtunk különbséget. Nagyobb elemszámú vizsgálati eredmények alapján feltételezhető, hogy a családi háttér (például a jövedelmi viszonyok) és a nem hatással van a pedagógus-diák közötti kapcsolat minőségére. Az alacsonyabb jövedelmű családból érkező tanulók nagyobb valószínűséggel tartanak fent konfliktusokkal terhelt kapcsolatot tanáraikkal, mint a magasabb jövedelmi viszonyok között élők, ugyanakkor a pedagógusok a fiúkkal való kapcsolatukban is több konfliktust élnek meg, mint a lányokhoz fűződő kapcsolatukban. (Rudasill és mtsai, 2010). Nunes Patrício és munkatársai (2015) szignifikáns különbséget találtak a fiúk és a lányok között a teljes kérdőív és a konfliktus alskála tekintetében, ugyanakkor a közelség alskálán nem mutattak ki különbséget a nemek között. Úgy gondoljuk, egy következő vizsgálat alkalmával – akár több háttérváltozó bevonásával, nagyobb mintán – érdemes tovább vizsgálni a jelenséget.

Összegzés

A pedagógus-diák közötti kötődés Magyarországon kevésbé kutatott terület, azonban jelentőségét külföldi kutatások sora bizonyítja. A biztos pedagógus-tanuló kapcsolat összefüggést mutat a jobb iskolai teljesítménnyel (például Hamre és Pianta, 2001), a magasabb tanulási motivációval (Bergin és Bergin, 2009), a fejlettebb szociális készségekkel, valamint az iskola és a tanulás iránti kedvező attitűddel (például Ladd és Burgess, 2001). A pedagógushoz fűződő szoros kapcsolat közrejátszik a deviáns magatartásformák

elkerülésében (Rudasill és mtsai, 2010), és az externalizáló (például agresszió, hiperaktivitás), valamint az internalizáló viselkedési problémák (például szorongás, depresszió stb.) megelőzésében is (O'Connor és mtsai, 2011).

A pedagógus-diák kapcsolat minőségét vizsgáló kutatások döntően kötődéseméleti megközelítésből, a kapcsolatra jellemző közelség, konfliktus és függőség dimenziókon keresztül vizsgálják a jelenséget (például Pianta, 1992b, 2003). Bár a pedagógus és diák közötti közeli kapcsolat nem teljesít minden kritériumot, mely a klasszikus kötődésekre jellemző (Ainsworth, 1989), sok tekintetben hasonlít a szülő-gyermek közötti biztos kötődésre (például Ahnert és mtsai, 2006, 2012). Ez alapján feltételezhető, hogy a pedagógus lehet ideiglenes kötődési személy a tanulók életében. Kisgyermek számára a pedagógushoz fűződő közeli kapcsolat biztonságérzetet és melegséget nyújthat, melyek a személyiségfejlődés és a tanulás optimális feltételeit teremtik meg, ugyanakkor a pedagógus a serdülők számára is megbízható támasz lehet, aki ösztönzi és támogatja őket céljaik elérésében (Verschueren, 2015).

Kutatásunkban a pedagógus-tanuló közötti kötődést közeli és kevés konfliktussal járó pedagógus-diák kapcsolatként értelmeztük (Pianta és mtsai, 2003), mely általában ideiglenes kötődési kapcsolat, csak az iskoláztatás idejére szól (Verschueren és Koomen, 2012), és érvényesül benne a bizalom, a ragaszkodás és a proszocialitás (Nagy, 1997). Vizsgálatunk során egy kötődéseméleti alapokra épülő, a külföldi vizsgálatokban széles körben alkalmazott mérőeszközt (Pianta, 1992b) adaptáltunk sikerrel.

A Tanuló-Pedagógus Kapcsolat Skála (TPKS) a vizsgált 7. és 10. évfolyamos mintán megbízhatóan működött, konstrukciójának validitása megfelelőnek bizonyult. Szignifikáns összefüggést azonosítottunk a tanulmányi átlag és a pedagógus-diák közötti kapcsolatra jellemző konfliktus mértéke között. Mivel a tanulmányi átlag – például a családi háttér, pedagógus nézeteinek osztályzatokban érvényesülő torzító hatása miatt – nem a valódi teljesítményt tükrözi (Sáska, 1991; 2012), eredményünk nem erősíti meg egyértelműen a pedagógus-diák kapcsolat minősége és az iskolai teljesítmény közötti összefüggést (például Baker, 2006), azonban további, a tényleges iskolai teljesítmény pedagógus-diák kapcsolathoz való viszonyának vizsgálatára sarkall.

A TPKS alsóskálán mért eredmények azt mutatják, hogy bár a 7. évfolyamos tanulók osztályfőnökei szignifikánsan közelebb kapcsolatot élnek meg diákjaikkal, mint a 10. évfolyamos tanulókéi, a közelség mértéke egyik évfolyamnál sem éri el a küszöbértéket, amitől már szoros pedagógus-diák kapcsolatról beszélhetnénk. A kapcsolatban érvényesülő konfliktus tekintetében nincs szignifikáns különbség, mindkét évfolyamon szinte konfliktusmentes kapcsolatról számoltak be a pedagógusok. A TPKS kérdőív összesített eredményei is a vizsgált évfolyamok közötti szignifikáns különbségre utalnak.

A biztos pedagógus-tanuló kapcsolat összefüggést mutat a jobb iskolai teljesítménnyel (például Hamre és Pianta, 2001), a magasabb tanulási motivációval (Bergin és Bergin, 2009), a fejlettebb szociális készségekkel, valamint az iskola és a tanulás iránti kedvező attitűddel (például Ladd és Burgess, 2001). A pedagógushoz fűződő szoros kapcsolat közrejátszik a deviáns magatartásformák elkerülésében (Rudasill és mtsai, 2010), és az externalizáló (például agresszió, hiperaktivitás), valamint az internalizáló viselkedési problémák (például szorongás, depresszió stb.) megelőzésében is (O'Connor és mtsai, 2011).

A 7. évfolyamon tanító pedagógusok pozitívabb kapcsolatról nyilatkoznak, mint a 10. évfolyamon tanítók, akik mind a közelség, mind a konfliktus alacsonyabb fokát élik meg a diákokhoz fűződő kapcsolatukban.

A TPKS kérdőív összesített eredményeiből két jelenségre következtethetünk. Az egyik, hogy a vizsgált serdülőkori mintán a pedagógus-diák kapcsolatban jellemző közelség a küszöbértéknél alacsonyabb mértékű. Ez eredhet a serdülőkör és az iskolarendszer sajátosságaiból, hiszen serdülőkorban a gyermekek inkább a kortársak felé fordulnak, velük beszélnek meg a problémáikat, másrészt felső tagozattól a tanulókat több tanár tanítja, osztályfőnökükkel sem töltenek annyi időt, mint alsóbb évfolyamokon (Verschueren, 2015; Zsolnai, 2018). A másik tendencia, hogy 10. évfolyamon a pedagógus és diák közötti kapcsolat nem párosul magasabb fokú érzelmi minőséggel – sem a közelség, sem a konfliktus tekintetében –, ezzel együtt feltételezhetően veszít a személyes jellegéből, a pedagógus és a diák eltávolodik egymástól.

Vizsgálatunk limitációját jelenti a minta viszonylag kis elemszáma és a kitöltők létszáma, ugyanakkor úgy gondoljuk, a kipróbált Tanuló-Pedagógus Kapcsolat Skála megbízható és érvényes mérőeszköz a pedagógus és tanuló közötti kapcsolat értékeléséhez. Emellett már első eredményeink is rávilágítanak a diákok személyiségfejlődése és tanulmányi eredménye szempontjából jelentős pedagógus-tanuló közötti kapcsolatban rejlő lehetőségekre, azok tudatos kiaknázásának fontosságára.

Irodalom

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664–679. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x)
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14(3), 249–263. DOI: [10.1080/14616734.2012.673277](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277)
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 706–716. DOI: [10.1037//0003-066x.44.4.709](https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.4.709)
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170. DOI: [10.1007/s10648-009-9104-0](https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0)
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.02.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002)
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd ed.). Oxford: Elsevier.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In Cassidy, J. & Shaver, P. R. (szerk.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford. 3–22.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 407–422. DOI: [10.1080/09243450512331383262](https://doi.org/10.1080/09243450512331383262)
- Drugli, M. B. & Hjemdal, O. (2013). Factor Structure of the Student–Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 457–466. DOI: [10.1080/00313831.2012.656697](https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656697)
- Dwyer, K. (2005). The Meaning and Measurement of Attachment in Middle and Late Childhood. *Human Development*, 48, 155–182. DOI: [10.1159/000085519](https://doi.org/10.1159/000085519)
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and Development*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9780203783832](https://doi.org/10.4324/9780203783832)
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638. DOI: [10.1111/1467-8624.00301](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301)
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In Bear, E. G. & Minke, K. M. (szerk.), *Children's Needs III: Development, prevention and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Harrison, L. J., Clarke, L. & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher–child relationship quality and school adjust-

- ment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71. DOI: [10.1016/j.ecresq.2006.10.003](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.003)
- Howes, C. & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251–268. DOI: [10.1017/s0954579499002047](https://doi.org/10.1017/s0954579499002047)
- Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319-327. DOI: [10.1080/14616734.2012.672288](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672288)
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2010). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegesen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 367-406.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133-149. DOI: [10.1016/s0022-4405\(99\)00043-6](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(99)00043-6)
- Koomen, H. M. Y. & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 479–497.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601.
- Nagy József (1997). Kötődési háló és nevelés. *Iskolakultúra*, 7(9), 61-71.
- Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nunes Patrício, J., Barata, M. C., Calheiros, M. M. & Graca, J. (2015). A Portuguese Version of the Student-Teacher Relationship Scale – Short Form. *Spanish Journal of Psychology*, 18(30), 1–12. DOI: [10.1017/sjp.2015.29](https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29)
- Pianta, R. C. (1992a, szerk.). *New directions for child development: Vol. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. DOI: [10.3102/0002831210365008](https://doi.org/10.3102/0002831210365008)
- Pianta, R. C. (1992b). *Student Teacher Relationship Scale (STRS)*. Charlottesville, VA: Curry School of Education, University of Virginia. <http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.-pianta/measures>. Utolsó letöltés: 2018. 10. 01.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources. <http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.-pianta/measures>. Utolsó letöltés: 2018. 10. 10.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. M. & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365–397. DOI: [10.3102/0002831207308230](https://doi.org/10.3102/0002831207308230)
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (szerk.), *Handbook of psychology: Educational psychology (Vol. 7)*. Hoboken, NJ: Wiley. 199–234 DOI: [10.1002/0471264385.wei0710](https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710)
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship. A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9780203845783](https://doi.org/10.4324/9780203845783)
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. DOI: [10.3102/0034654311421793](https://doi.org/10.3102/0034654311421793)
- Rudasill, K. M., Reio, T. G. Jr., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389-412. DOI: [10.1016/j.jsp.2010.05.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001)
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213–231. DOI: [10.1080/14616734.2012.672262](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262)
- Sáska Géza (1991). Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, 1(12), 22-29.
- Sáska Géza (2012). Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? A matematikaosztályzat rejtett összetevői. *Educatio*, 20(4), 563-577.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021. DOI: [10.1016/s0742-051x\(02\)00056-2](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00056-2)
- Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329-336. DOI: [10.1080/14616734.2012.675639](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.675639)
- Seibert, A. C. & Kerns, K. A. (2009). Attachment figures in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 347-355. DOI: [10.1177/0165025409103872](https://doi.org/10.1177/0165025409103872)
- Szabó Éva & Virányi Barbara (2011). Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111-125.
- Szekszárdi Júlia, Horváth H. Attila, Buda Marianna & Simonfalvi Ildikó (2000). Serdülők erkölcsi szocializációja. *Magyar Pedagógia*, 100(4), 473-498.

- Verschuereen, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*(3), 205-211. DOI: [10.1080/14616734.2012.672260](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260)
- Verschuereen, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development, 148*, 77-91. DOI: [10.1002/cad.20097](https://doi.org/10.1002/cad.20097)
- Vervoort, E., Doumen, K. & Verschuereen, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(2), 243-260. DOI: [10.1080/17405629.2014.989984](https://doi.org/10.1080/17405629.2014.989984)
- Wentzel, K. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301. DOI: [10.1111/1467-8624.00406](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406)
- Zajac, K. & Kobak, R. (2006). Attachment. In Bear, G. G. & Minke, K. M. (szerk.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention*. Washington, DC: National Association of School Psychologists. 379-389.
- Zsolnai Anikó (2001a). *Kötődés és nevelés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Zsolnai Anikó (2001b). A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In Csapó Benő & Vidákovich Tibor (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 143-152.
- Zsolnai Anikó & Kasik László (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle, 57*(7-8), 3-15.
- Zsolnai Anikó (2018). *Kötődés és pedagógia*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Absztrakt

Míg korábban a neveléstudományi kutatások jellemzően a személyiségfejlesztés kognitív szférájára fókuszáltak, nemzetközi viszonylatban közel 60 éve, Magyarországon pedig az utóbbi két évtizedben a tanulást befolyásoló affektív tényezők vizsgálata is előtérbe került (Józsa és Fejes, 2012). E tényezők közül az iskolai kötődések vizsgálatára hazánkban eddig kevés kutató vállalkozott (például Szabó és Virányi, 2011), a pedagógus-diák közötti kötődéssel pedig csak érintőlegesen foglalkoztak (Zsolnai, 2018).

A pedagógus és diák közötti kötődés az eredményes nevelés talán legfontosabb feltétele (Sava, 2002). Rövid és hosszú távon egyaránt szignifikáns hatással van a személyiségfejlődésre és az iskolai sikerességre (például Sabol és Pianta, 2012), mely hatás nem csak kisgyermekkorban, hanem serdülőkorban is érvényesül (Verschuereen, 2015).

Tanulmányunk első részében a kötődés fogalmának és alakulásának rövid tárgyalását követően bemutatjuk a pedagógus-diák közötti kötődést vizsgáló nemzetközi kutatások alapjaként szolgáló értelmezéseket, áttekintést adunk a nemzetközi kutatásokban használatos vizsgálati módszerekről és eszközökről. Ezt követően egy széles körben alkalmazott, pedagógusi percepción alapuló mérőeszköz (Pianta, 2001) hazai kipróbálásának első eredményeiről számolunk be.

Hegedűs Szilvia

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

A proszociális viselkedés egyes altípusainak megjelenése kiscsoportos óvodás gyermekek viselkedésében

A szociális készségek mellett az érzelmi tényezők játszanak lényeges szerepet a társas viselkedések alakulása során. Ezek fejlődése már kisgyermekkorban megkezdődik, majd az intézményes nevelési környezetbe bekerülve a család mellett a pedagógusok segítik e készségek alakulását.

Több hazai és nemzetközi kutatás foglalkozott már a különböző szociális készségek fejlődési folyamatának, egyes befolyásoló tényezők hatásának vizsgálatával, valamint az utóbbi években, jellemzően külföldi kutatásokban, egyre több vizsgálat jelenik meg az affektív tényezők szerepével kapcsolatban. A proszociális viselkedések emiatt nemzetközi szinten egyre több kutatás középpontjába kerülnek, azonban a hazai vizsgálatok e területen kevésbé jellemzők. Hazai kutatásokban főként óvodás korosztályban végzett vizsgálatok fókuszában az agresszív viselkedésekkel párhuzamba állítva születnek megállapítások (Zsolnai és mtsai, 2007; Zsolnai és mtsai, 2008a, 2008b).

A proszociális viselkedés meghatározása

A proszociális viselkedés definiálását hazai és nemzetközi kutatók is megkísérelték, azonban egységes megfogalmazás eddig még nem született. E viselkedések definiálása igen nehéz feladat, mivel sokkal komplexebbek, mint más egyéb szociális készségek. Sokoldalúságukat az ember kognitív flexibilitása teszi lehetővé, amelynek köszönhetően sokféle szituációban vagyunk képesek eligazodni és az énefejlődés, valamint szociális tapasztalataink során kialakult viselkedésszerepeinknek köszönhetően számos helyzetben tudjuk alkalmazni proszociális viselkedési készségeinket (Grusec és Sherman, 2011; Warneken, 2015).

A szakirodalom egységesnek tekinthető abban a tekintetben, hogy azokat a viselkedéseket sorolják a proszociális viselkedések közé, amelyek mások javát szolgálják, szándékuk alapján céljuk a másik jólétének megteremtése (Bierhoff, 2007; Eisenberg, 1982; Hasting és mtsai, 2007; Thompson és Newton, 2013). Ugyanakkor többen is kiemelték, hogy ezek a viselkedések minden esetben önkéntesen valósulnak meg, az egyének szándékosan kivitelezik, külső jutalom előzetes ígérete nélkül is (Eisenberg, 1982; Eisenberg és Fabes, 1991).

A proszociális viselkedés egy háromlépcsős folyamatnak tekinthető. Ezekben a szakaszokban valamilyen negatív mentális állapot megjelenésekor az egyénben olyan folyamatok zajlanak, amelyek végeredményeként valamilyen proszociális, vagyis segítő jellegű viselkedés következik be. A proszociális viselkedés megvalósulásához a folyamat elején az egyénnek képesnek kell lennie arra, hogy felismerje azokat a viselkedési és/vagy szituációs jegyeket, amelyek arra utalnak, hogy a másik személynél egy problémás helyzet során valamilyen szükséglet, vágy vagy distressz lépett fel. Ezután az egyénnek képesnek kell lennie arra, hogy azonosítsa azt a tevékenységet, amely lehetővé teszi a negatív állapot csökkentését. Végül motiválnak kell lennie arra, hogy olyan magatartást folytasson, amely nagy valószínűséggel enyhítheti a másik személy megfigyelt és vélt negatív érzelmi állapotát (Dunfield és Kuhlmeier, 2013).

A proszociális viselkedés elemei

A proszociális viselkedések közé több viselkedésforma is sorolható, köztük a segítségnyújtás, a megosztás, az együttműködés, az informálás, a támogatás, a védelem, az aggodás, a vigasztalás, a kárpótlás, az előzettség, valamint a másik iránt érzett részvét (Bar-Tal, 1982; Caprara és mtsai, 2000; Eisenberg, 1982; Eisenberg és Fabes, 1991; Fülöp, 1991; Grusec és Sherman, 2011; Schroeder és mtsai, 1995; Warneken és Tomasello, 2009). A gyermekeknél a másik distresszét enyhítő viselkedések több, különböző módon jelennek meg, verbális vagy fizikai közbelépés formájában. Vizsgálataik alapján Zahn-Waxler és Radke-Yarrow (1982) összesen tíz viselkedési csoportot

határozott meg a másfél és három év közötti gyermekek proszociális válaszreakciónak kategorizálására: (1) szóbeli szimpátia, megnyugtató, aggodalom; (2) ambivalens proszociális közbelépés, azaz a gyermek proszociális válaszreakcióihoz enyhe agresszió is társul; (3) harcias altruizmus, vagyis a gyermek megóvja, megvédi az áldozatot; (4) proszociális tevékenységek, amelyek a distressz konkrétan megnyilvánuló jegyeire irányulnak; (5) énközpontú tevékenységek, vagyis a gyermek olyan módszerrel nyugtatja a másikat, amellyel ő maga kerülne kedvezőbb érzelmi állapotba, illetve párhuzamot von a saját és a másik érzelmi állapota között; (6) feltételezéseken alapuló proszociális viselkedések, amelyeknél a gyermek csupán javasolni próbál megfelelő megoldásokat;

A proszociális viselkedés egy háromlépcsős folyamatnak tekinthető. Ezekben a szakaszokban valamilyen negatív mentális állapot megjelenésekor az egyénben olyan folyamatok zajlanak, amelyek végeredményeként valamilyen proszociális, vagyis segítő jellegű viselkedés következik be. A proszociális viselkedés megvalósulásához a folyamat elején az egyénnek képesnek kell lennie arra, hogy felismerje azokat a viselkedési és/vagy szituációs jegyeket, amelyek arra utalnak, hogy a másik személynél egy problémás helyzet során valamilyen szükséglet, vágy vagy distressz lépett fel. Ezután az egyénnek képesnek kell lennie arra, hogy azonosítsa azt a tevékenységet, amely lehetővé teszi a negatív állapot csökkentését. Végül motiválnak kell lennie arra, hogy olyan magatartást folytasson, amely nagy valószínűséggel enyhítheti a másik személy megfigyelt és vélt negatív érzelmi állapotát (Dunfield és Kuhlmeier, 2013).

(7) tevékeny segítség; (8) indirekt segítség, vagyis egy harmadik fél segítségét veszi igénybe; (9) megosztási aktusok; (10) gyermek által okozott distressz jóvátétele.

Az egyes viselkedésformák fokozatosan alakulnak ki az egyéneknél, a főbb proszociális viselkedési típusok közül a segítség, a megosztás és a vigasztalás jelenik meg elsőként, jellemzően a második életév környékén. A kora gyermekkorban végzett kutatások többsége is ezt a három területet emeli ki és vonja részletesebb elemzések alá (pl. Brownell, 2013; Dunfield és Kuhlmeier, 2013; Hoffman, 1976; Paulus, 2018; Svetlova és mtsai, 2010; Vajda, 1994).

Egyes kutatások a proszociális viselkedések megjelenését valamilyen szükséglet meglétéhez kapcsolják. Szerintük egy-egy problémás szituációban ezek a szükségletek jelennek meg, és az egyén ezeket észlelve fog segítő jellegű viselkedéseket produkálni. Svetlova, Nichols és Brownell (2010) a megjelenő szükségletek alapján három főle segítő viselkedést különít el, az instrumentális, az empatikus és az altruisztikus segítséget. Utóbbit Dunfield és Kuhlmeier (2013) nem emelte be a szükségletek közé, hanem az instrumentális és az affektív szükséglet mellett a materiális szükségletet tekintette a harmadik faktornak. E szükségletek tehát az elméletek alapján igen nagy szerepet játszanak az óvodáskorú gyermekek proszociális viselkedésének megjelenésében, hajtóerőként működnek, amelyek az egyén fejlődése során fokozatosan kell, hogy kialakuljanak.

Instrumentális szükséglet esetén segítség, érzelmi szükséglet esetén vigasztalás, materiális szükséglet esetében pedig megosztás jelenik meg proszociális válaszreakcióként a gyermek környezetében megjelenő problémás helyzet kapcsán. Segítés során a probléma észlelése után a gyermek értelmetti a másik személy helyzetét, vagyis azt, hogy az illető képtelen célját megvalósítani. Ezen folyamatok lezajlása után a gyermekben belső motívum által irányított elsődleges feladatként megjelenik az a szándék, hogy segítse a másik személyt abban, hogy cselekvése befejezett és sikeres legyen, még akkor is, ha ez a segítő viselkedés a gyermek számára nem jár azonnali jutalommal. Megosztás esetén a gyermek saját javait, birtokában lévő dolgokat oszt meg olyan személyekkel, akiknél fennáll valamilyen materiális szükséglet. Vigasztalás esetén pedig a másik személy distressze jelzi az affektív szükséglet meglétét, amelyet a gyermek a negatív érzelmi állapot mérséklésével, megszüntetésével próbál kezelni (Dunfield és Kuhlmeier, 2013; Dunfield és mtsai, 2011; Paulus és Moore, 2012; Warneken és Tomasello, 2009).

A proszociális válaszok megjelenésében nagy szerepe van az érzelmi motivációnak. Az egyes szükségletek megjelenésekor adott válaszokat nagy mértékben az érzelmek határozzák meg, vagyis az, hogy az egyén mennyire képes beleélni magát a másik helyzetébe. Az empatikus reakciók olyan affektív válaszok, amelyek a másik személy érzelmi állapotának megértéséből, értelmezéséből származnak. Ennek következtében az egyén jellemzően azonos mértékű vagy hasonló mentális állapotba kerül, mint ahogyan a másik személy érez vagy vélhetően érez. Azok az egyének, akik affektív téren kompetens személynek mondhatók, tehát képesek felismerni a másik személy által küldött üzeneteket, képesek az érzelmi üzenetek fogadására, illetve az adott helyzetnek megfelelően képesek mérlegelni, hogy mit kommunikálhatnak és mit nem. Társas kapcsolataikban sokkal sikeresebbek, hatékonyan tudnak részt venni az egyes interakciókban. Azok a személyek, akik nem képesek megfelelően értelmezni a környezetükben lévő személyek negatív érzelmi állapotát, amelyet valamilyen problémás helyzet vált ki, nem tudnak megfelelő, a másik személy jóllétét elősegítő, illetve a belső feszültség állapotát csökkentő vagy megszüntető proszociális viselkedést produkálni (Eisenberg, 1982; Eisenberg és mtsai, 2015; Halberstadt és mtsai, 2001; Hoffman, 2000).

A proszociális viselkedés vizsgálata

A különböző szociális és affektív készségek vizsgálatára számos módszer állhat rendelkezésünkre. Jellemzően a kérdőíves módszert alkalmazzák a kutatások, amelyek szigorú formai jegyekkel rendelkeznek, többnyire strukturált vagy félig strukturált kérdőívek segítségével kívánják feltárni az egyes készségek, képességek főbb jellemzőit. A kérdőívek mellett interjúkkal tárják fel az egyes viselkedési jellemzőket, többnyire a gyermekek közvetlen környezetében lévő felnőttek (szülők/gondviselők, pedagógusok) kikérdezésével. A hazai vizsgálatok többnyire ezeket a vizsgálati módszereket preferálják.

Nemzetközi vizsgálatokban ugyanakkor már több mint tíz éve megjelentek a direkt módszerekkel végzett felmérések, amelyekben különböző reálisnak ható szituációk kapcsán figyelhették meg a kutatók a gyermekek válaszreakcióit. Egyes kutatások már egy-másfél éves korú gyermekek viselkedését vizsgálták különböző problémás helyzetek megoldása kapcsán. Warneken és Tomasello (2006) először 18 hónapos gyermekek, majd ennek folytatásaként fiatalabb, 14 hónapos gyermekek bevonásával (Warneken és Tomasello, 2007) figyelte meg a segítő viselkedés alakulását, olyan hétköznapi szituációk kapcsán, melyek során a kísérletben résztvevő felnőtt valamely cselekvésének megvalósítása akadályokba ütközik: nem tudja kinyitni az ajtót, mert tele van a keze könyvekkel; nem tud elérni egy számára szükséges tárgyat stb. E helyzetek adta problémák felismerésével a gyermekek közbeléptek és tevékeny segítséssel megoldották a felmerült problémát (pl. kinyitották a felnőttnek az ajtót). Hasonló módon vizsgálták, szintén 18 hónapos, valamint 30 hónapos gyermekeknél e viselkedések megjelenését különböző affektív feltételek megjelenése mellett (Svetlova és mtsai, 2010). A gyermekeknek a felnőttek által kifejezett érzelmek függvényében kellett értelmezniük a felmerülő problémás helyzetet, amely a korábbi kutatásokon alapulva, szintén hétköznapi szituációk bemutatásával valósult meg. A kutatásban életszerű problémák mentén figyelték meg a gyermekek válaszreakcióit: (1) a kísérletvezető elejt egy csipeszt teregetés szimulálása közben, de nem tudja felvenni, mert nem éri el; (2) a kísérletvezető a gyermekkel közös játéktevékenység során fázni kezd; (3) a kísérletvezetőnek nem jut játék egy közös tevékenység során. A bemutatott helyzetekben a kísérletvezető verbális („nem érem el”, „fázom”) és nonverbális (sóhajlás, vacogás, szomorú arckifejezés) formában is megerősítette a gyermek számára a felmerülő problémát. A vizsgálat eredményeként megállapították, hogy az idősebb gyermekek képesek az egyszerűbb affektív jelzések alapján értelmezni a felnőtt személy problémás helyzetét, ugyanakkor a fiatalabb korcsoport számára ez még problémát okozhat, így esetükben nagyobb valószínűséggel következik be segítő viselkedés, ha a másik személy szükségletei egyértelmű, szóbeli megerősítés támasztja alá.

Egyes kutatások kísérletet tettek arra is, hogy megvizsgálják, vajon a gyermekek azokban az esetekben is hajlandók-e a segítségnyújtásra, ha ennek következtében saját tevékenységükben akadály keletkezik, elérni kívánt céljuk megghiúsul. 20 hónapos gyermekek esetében egy számukra csábító játék jelentette ezt az akadályt (Warneken és Tomasello, 2008). A vizsgálat során a gyermeknek meg kellett hoznia azt az áldozatot, hogy a számukra fontos játékot elhagyják azért, hogy a problémás helyzetben lévő, negatív érzelmi állapotba került felnőttnek segítséget nyújtsanak. A vizsgálat igazolta a feltevést, hogy a gyermekek saját játéktevékenységük feladásával is, önkéntesen segítséget nyújtottak a felnőttek számára céljuk elérésében. E vizsgálatok rámutattak arra, hogy a gyermekek már igen fiatalon képesek önállóan vagy minimális megerősítéssel felismerni a másik személy célját, valamint ezek megvalósításának akadályát, így képesek több, különböző helyzetben, akár fizikai akadályok leküzdése árán is, spontán módon segítséget nyújtani (Warneken és mtsai, 2007), ami az altruizmus korai jeleinek is tekinthető. A hétköznapi

situációk szimulálásán alapuló vizsgálatok ötvözésével Dunfield és Kuhlmeier (2013) 2-4 éves gyermekek proszociális válaszreakcióit jegyezte fel, különféle szükségletek megjelenése során, melyeket az előzőekben már részletesen bemutattunk. Vizsgálatuk során három életkori csoport között nem találtak jelentős különbséget a gyermekek proszociális viselkedését illetően.

Kanngiesser és Warneken (2012) bábok segítségével vizsgálta óvodáskorú gyermekek társas viselkedését. Az interaktív játék keretében a gyermekeknek egy ún. horgász játék során szerzett jutalmaikat kellett megosztaniuk a játékban szintén részt vevő bábuval. Warneken és munkatársainak módszerét (Warneken és Tomasello, 2006, 2007, 2008; Warneken és mtsai, 2007) ültette át Kim, Sodian és Paulus (2014) vizsgálata bábokkal bemutatott szituációkra, melyben három és fél, négy és fél, valamint öt és fél éves gyermekeknek két bábu interakciója során bekövetkezett probléma kapcsán kellett véleményt nyilvánítaniuk arról, hogy az adott helyzet vajon hogyan fog befejeződni. A vizsgálat eredményei szerint a fiatalabb korosztály segítségfókuszú megoldásokat javasolt a szituációk kapcsán, míg az idősebb korosztály szerint az adott helyzet megoldása a problémával rendelkező szereplő saját feladata. Ezen eredmények alapján a fiatalabb korosztály esetében inkább jellemzőek a proszociális megoldások egy-egy problémás helyzet esetében, ugyanakkor az idősebb korosztálynál ez kevésbé igaz. E jelenség pontosabb magyarázatára azonban még kevés információ áll rendelkezésre. Ugyanakkor korábbi vizsgálatokban a felmerülő helyzetek során tapasztalt szükségletekre (pl. célorientált cselekvés sikertelensége vagy egy másik személy negatív érzelmi állapota) adott válaszreakciók igen széles skáláját jegyezték fel, az aggódo tekintettől a fizikai beavatkozásig (Eisenberg és mtsai, 2006).

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok, hipotézisek

Az empirikus vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a kiscsoportos óvodás gyermekek különböző proszociális viselkedései (segítés, vigasztalás, megosztás) milyen mértékben jelennek meg egy-egy felmerülő problémás helyzet megtapasztalása esetén. Elemzés alá kívántuk vonni azokat a háttértényezőket, amelyek ezeket a viselkedéseket nagy valószínűséggel befolyásolhatják, vagyis megvizsgáltuk, hogy milyen különbségek mutatkoznak a nem, az életkori csoportok között és a testvérek száma alapján.

Korábbi kutatási eredmények alapján feltételezzük, hogy (1) a gyermekek a bemutatott problémás helyzetekre többségében pozitívan reagálnak, mind a segítség, mind a vigasztalás és a megosztás esetében. Feltételezzük azt is, hogy (2) a nemek tekintetében nem lesz jelentős különbség a gyermekek proszociális viselkedésében, ugyanakkor (3) az életkori csoportok között találunk szignifikáns különbséget az óvodásoknál, vagyis az idősebb gyermekek énefejlődésüknek köszönhetően nagyobb arányban mutatnak majd pozitív viselkedéseket. Feltételezéseink szerint (4) azok a gyermekek, akik testvérekkel rendelkeznek, több felmerülő szükséglet esetében fognak segítséget nyújtani, vigasztalni vagy dolgokat megosztani, ugyanígy (5) azok a gyermekek, akik óvoda előtt bölcsődei nevelésben vettek részt, tapasztalataiknak és az intézményes nevelés korábbi megkezdésének köszönhetően több esetben reagálnak majd proszociális viselkedéssel a kísérletvezető által bemutatott helyzetekre.

Résztevők

A vizsgálatban két megyeszékhely 10 óvodájából összesen 189 kiscsoportos óvodás gyermek vett részt. A nemek eloszlását tekintve 91 fiú és 98 lány viselkedését vizsgáltuk. A gyermekek átlagosan 38 hónaposak voltak, vizsgálatukhoz három életkori csoportot hoztunk létre: (1) 32-36 hónapos; (2) 37-40 hónapos; (3) 41-45 hónapos. A vizsgált gyermekek családi szociális környezete hasonló.

A vizsgálat menete, jellemzői

A gyermekek felméréséhez olyan módszerek kiválasztására volt szükség, amelyek alkalmasak lehetnek a gyermekek proszociális viselkedésének közvetlen felmérésére. A kisgyermekkorú proszociális készségek vizsgálatával több kutató is foglalkozott már nemzetközi szinten (Brownell és mtsai 2013; Dunfield és mtsai, 2011; Newton és mtsai, 2014; Warneken és Tomasello, 2007). Az alkalmazott módszerek olyan helyzeteket mutatnak be, amelyekkel a gyermekek a hétköznapjaik során is találkozhatnak. A módszer hatékonyságát igazolja annak további, más életkorokban történő reprodukálása (pl. Dunfield és Kuhlmeier, 2013). Kutatásunkban e módszerek alkalmazásával történt a gyermekek felmérése.

A vizsgálatban résztvevő gyermekek hat proszociális viselkedést kiváltó körülménnyel találkoztak. Minden esetben felmerült egy szükséglet, amelyekről a korábbiakban a nemzetközi kutatások ismertetése során már részletes leírást adtunk. E szükségletek szituációkon keresztül bemutatásával a vizsgálatot lebonyolító kísérletvezető különböző szakaszok mentén distresszt fejezett ki, amelyre a gyermekek segítő, osztozkodó, illetve vigasztaló viselkedéssel reagálhattak. A felmerülő szükségletek tehát a következők voltak:

- eszközbeli szükséglet,
- érzelmi distressz,
- materiális szükséglet.

A szükségletek a gyermekekkel folytatott játéktevékenységek során jelentek meg. Olyan helyzeteket gyűjtöttünk össze korábbi kutatások alapján, melyekkel a gyermekek a hétköznapi életük során maguk is találkozhatnak.

A felmérés az óvodák egy külön helyiségében, jellemzően a rendelkezésre álló fejlesztő szobában, esetenként a nevelői szobában zajlott és átlagosan 20-25 percet vett igénybe. Minden gyermeket egyesével emeltünk ki a csoportból és kísértünk el a külön-szobába, amit előzetesen, a felmérésnek megfelelően át-, illetve berendeztünk. A vizsgálathoz a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő játékokat alkalmaztunk, melyeket az óvodai csoportokból gyűjtöttünk össze. Ez a megoldás többek között azért is volt fontos, hogy a gyermekek a felmerülő szituációkra koncentrálnak, és kevésbé terelje el figyelmüket egy számukra új játék felfedezése.

Jelen vizsgálat egy nagyobb kutatás részét képezi, melynek során a gyermekek viselkedésének csoporton belüli megfigyelésére már előzetesen sor került. Ennek köszönhetően a négy szemközti vizsgálat problémamentesen zajlott, mivel a gyermekek már ismerték a vizsgálatot végző személyt.

A vizsgálati módszer leírása

A játéktevékenységek során felmerülő problémás helyzetekben a gyermekeknek egy-egy szükséglet és az azzal kapcsolatos distressz csökkentése volt tehát a feladata. Az egyes szituációkat korábbi vizsgálatok alapján alkalmaztuk (Brownell és mtsai, 2013; Dunfield és Kuhlmeier, 2013; Warneken és Tomasello, 2007; Wu és Su, 2014). A szükségletekre adott válaszreakciókat hat alegységre bontottuk. A gyermekek annak megfelelően kaptak pontokat, hogy mely szakaszban reagáltak a várt proszociális viselkedéssel a felnőtt által bemutatott distresszre. Minden felmerülő szükségletet 2-2 szituációval vizsgáltunk, annak érdekében, hogy megerősítsük a látottakat.

Az eszközbeli szükséglettel kapcsolatban felmerülő distressz vizsgálata során a gyermekkel játszó felnőttnek egy adott tevékenység elvégzésében nehézségei akadnak. Ebben az esetben a gyermektől segítő viselkedést vártunk proszociális válaszreakcióként.

Az első feladatban a felnőtt számára elérhetetlen tárgyat kellett a gyermeknek visszaadnia. A feladat során a gyermek és a felnőtt egy közös képet színeztet. A tevékenység során a felnőtt hirtelen elejtette a ceruzát, amit vokálisan („Hoppá!”) és fizikálisan (ceruza felé kinyújtott karok és ujjak) is megerősített, hogy a gyermek észlelje a helyzetet. Ez a „probléma bekövetkezése” szakasz. 10 másodperccel később, a következő szakaszban, a felnőtt egyenesen a leejtett ceruzára nézett, jelezve ezzel a problémáját, vagyis azt, hogy szüksége van a tárgyra. Ezt a szakaszt „első nonverbális jelzés” szakaszának neveztük el a szakirodalom alapján. A következő szakaszban, 10 másodperc elteltével a felnőtt felváltva figyelte a gyermeket és a ceruzát, további jelzéseket küldve ezzel a gyermek felé. A vizsgálati szakaszt „második nonverbális jelzés” szakaszának neveztük el. A következő, negyedik részben, újabb 10 másodperc elteltével a felnőtt további jelzéseket közvetített a gyermek felé, a korábbi nonverbális jelzéseket kiegészítve, negatív érzelmi állapotot szimulált, szomorú arckifejezéssel. Ezt a szakaszt „distressz kifejezése” szakaszának neveztük el. Az ötödik reakciót, amelynek értelmezésével a gyermek tovább mérlegelhetette, hogy a felnőttnek szüksége van-e segítségre, „verbalizálás” szakaszának neveztük el. Ekkor a felnőtt a korábbi próbálkozásokat kiegészítve szóban is jelezte problémáját a gyermek felé („Nem tudom elérni!”). A vizsgálat akkor fejeződött be, amikor a gyermek az előzőekben bemutatott szakaszok valamelyike során segítő viselkedést mutatott, vagy ha nem reagált egyik, az előzőekben bemutatott szakaszban sem a felnőtt distresszére.

A segítő viselkedés felmérésére alkalmazott másik játéktevékenység a kirakó volt. E feladat előkészítésekor előzetesen elhelyeztük a puzzle egy darabját a helyiségben olyan helyen, ahol a gyermek nem vehette észre, amikor a szobába lépett. A vizsgálat során a gyermek és a felnőtt közösen rakta ki a kirakóst. A tevékenység vége felé a kísérletvezető feltárta a problémát, vagyis elveszett egy puzzle darab és nem lehet befejezni a kép kirakását. A feladatban az előzőhöz hasonló szakaszok mentén értékeltük a gyermekek reakcióját. A kísérletvezető a probléma bekövetkezését szóban jelezte („Hiányzik egy darab!”), majd amikor a gyermekkel együtt körbenéztek a helyiségben, rámutatott a hiányzó darabkára és megpróbálta elérni, jelezvén, hogy szükség van a játékelemre. A második szakasztól (első nonverbális jelzés) kezdődően ugyanazon reakciókat mutatunk be a gyermekeknek, mint az első szituációban, és továbbra is aszerint értékeltük a gyermekek viselkedését, hogy a felnőtt próbálkozásainak mely szakaszában lépett közbe segítő viselkedéssel.

A bemutatott szituációk során mindkét esetben a gyermekek által elvárt viselkedés az volt, hogy valamely szakaszban észleljék a felnőtt problémáját, valamint kinyilvánított distresszét és megpróbálják azt csökkenteni azzal, hogy segítő viselkedéssel közbelépnek és visszaadják a felnőttnek a hiányzó tárgyat. Az egyes tevékenységek és szakaszok

során a felnőtt soha nem kérte konkrétan a gyermek segítségét, nem mutatta meg a helyes megoldást, nem utalt annak megfelelő kivitelezésére, így teljes mértékben a gyermek döntésein alapult a helyzet végkifejlete.

Az érzelmi distressz esetében a gyermekkel játszó felnőtt negatív érzelmi állapotot szimulál a játéktevékenység során felmerülő helyzetben. Az első szituációban a felnőtt által produkált fizikai fájdalomra, majd a második esetben egy játéktevékenységgel kapcsolatban átélt negatív érzelmi állapotra a gyermek vigasztaló viselkedése volt a várt reakció.

Az első esetben az asztalnál folytatott játéktevékenység során a felnőtt beütötte a kezét az asztalba, amely a fizikai fájdalom problémáját idézte elő. A probléma bekövetkezését a felnőtt szomorú arckifejezéssel, a sérült kezének letakarásával és fájdalmának szóbeli kifejezésével („Jaj! Beütöttem a kezem!”) jelezte. Ezután, 10 másodperc elteltével következett az első nonverbális jelzés szakasza, melyben a felnőtt folyamatosan a sérült kezére figyelt, majd újabb 10 másodperc elteltével (második nonverbális szakasz) felváltva nézett a kezére és a gyermekekre. Ha az eddig bemutatottakra nem reagált a gyermek, a distressz kifejezésének szakaszában a felnőtt ismét szóban is jelezte a problémát („Nagyon fáj a kezem! Mit csináljak? Mit lehet ilyenkor csinálni?”). Az ezt követő újabb 10 másodperc elteltével a gyermek reagálásának hiánya esetében a vizsgálatnak vége szakad.

A verbális megerősítésre ebben a szakaszban azért volt szükség, mivel korábbi kísérleteknél megfigyelték, hogy a gyermekek egy fizikai sérülés esetében nem minden esetben tudják kezelni a helyzetet (Dunfield és Kuhlmeier, 2013; Dunfield és mtsai, 2011). A verbális támogatással ösztönözhetjük őket arra, hogy ne zárkózzanak be, ne lépjenek ki a szituációból, hanem próbálják megoldani a helyzetet.

A vigasztaló viselkedés további felmérésére a gyermek és a felnőtt közösen épített egy tornyot különböző elemekből, közben folyamatosan dicsérték, hogy milyen szép lesz a közös munka. Mielőtt felépült volna a torony a kísérletvezető egy óvatlan mozdulattal lerombolta, majd szomorú arckifejezéssel panaszkodni kezdett az elrontott építmény látán („Jaj, a tornyunk! Leromboltam a tornyunkat!”). A gyermek reakcióinak értékeléséhez ismét hat szakaszt különítettünk el. A probléma bekövetkezése után 10 másodperccel a felnőtt folyamatosan a lerombolt darabokat nézte (első nonverbális jelzés), majd újabb 10 másodperccel később szomorúan nézte felváltva a gyermekeket és a szétesett tornyot (második nonverbális jelzés). A következő szakaszban a distressz kifejezésére a felnőtt eltakarta az arcát, még nagyobb fokú szomorúságot szimulálva, majd szóban is jelezte problémáját („Nagyon sajnálom, nem akartam!”). Ha ezeket követően sem történt reakció a gyermek részéről, a felmérést felfüggesztettük.

A tevékenységek során megjelenő szituációkban a gyermekektől várt viselkedés a felnőtt negatív érzelmi állapotának csökkentése volt. Vigasztalásként értékeltük az ölelést, a simogatást, a puszit, de pozitívként jelöltük a verbális reakciókat is: „Semmi baj!”, „El fog múlni a fájdalom!” stb.

A materiális szükségletre adott proszociális reakció felmérése során a felnőtteknek szüksége volt egy olyan dologra, amelyet a gyermek birtokolt. A distresszre adott válaszreakcióként a tárgyak megosztását vártuk. A korábbiakhoz hasonlóan ismét két játéktevékenységgel mértük fel a gyermekek viselkedését, az első esetben játékok, a második esetben pedig matricák megosztásával vizsgáltuk ezt a proszociális viselkedést.

A játékok megosztása esetén a gyermek egy külön dobozban kapott játékot (gyöngyöket és két fonalat), amellyel egyedül kezdtek játszani. Amikor a gyermek kellően belemerült a játéktevékenységbe, megkezdődött a felmérés hat szakasza. A probléma bekövetkezését a kísérletvezető kijelentése („De szépek azok a gyöngyök!”) jelentette, mellyel jelezte, hogy a játék felkeltette az ő érdeklődését is. Abban az esetben, ha a gyermek erre nem reagált, 10 másodperccel később a felnőtt tovább dicsérte a gyermek játékát („Nagyon klassz játék!”), amit „első dicséret” szakaszának neveztünk el. Újabb

10 másodperc elteltével következett az „második dicséret” szakasza, melyben a kísérletvezető tovább erősítve a korábbi kijelentéseit, ismét jelezte a gyermek felé érdeklődését („Nagyon tetszenek ezek a játékok! Nekem nincs ilyen!”). Amennyiben ekkor sem osztotta meg a játékot a felnőttel a gyermek, az „első kérés” szakaszában a kísérletvezető már konkrétan kifejezte vágyát a játékkal kapcsolatban („Én is szeretnék ilyen!”). Ha 10 másodperc elteltével sem reagált a gyermek, az utolsó, „második kérés” szakaszában a felnőtt már konkrét kérés formájában közvetítette igényét a gyermek felé („Adnál, kérlek, nekem is néhányat?”). A felmérést felfüggesztettük, ha a gyermek valamely szakaszban legalább egy általa birtokolt tárgyat átadott a felnőttnek, illetve abban az esetben is, ha nem történt semmilyen reakció egyetlen szakaszban sem.

A második tevékenységet matricák segítségével végeztük. A kísérletvezető előzetesen elhelyezett két dobozt a szobában, az egyikben elhelyezett két matricát, a másikat pedig üresen hagyta. A közös tevékenység során hívta fel a gyermek figyelmét a dobozokra. A gyermek feladat az volt, hogy mindkét dobozt vigye oda az asztalhoz, majd osszák el, az egyiket a kísérletvezető kapta, a másikat pedig a gyermek (minden esetben a kísérletvezető ügyelt arra, hogy a gyermek kapja a matricás dobozt). A következő szakaszban előbb a gyermek nyitotta ki a dobozt, amelyben a két matricát találta. Miután megnézték, megdicsérték a talált dolgokat, a kísérletvezető dobozát is kinyitották, ami üres volt, így emiatt negatív érzelmi állapotba került (probléma bekövetkezése szakasz). Ezt követően az előző feladathoz hasonló szakaszokon keresztül a kísérletvezető fokozatosan, egyre konkrétan fejezte ki igényét a gyermek felé, melynek során aszerint értékeltük a gyermek viselkedését, hogy mely szakaszban osztja meg az általa birtokolt matricákat a felnőttel.

Mindkét feladat esetében a gyermekektől várt viselkedés legalább egy dolog megosztása volt. Csak azt a viselkedést értékeltük megosztásként, amelyben a gyermek kinyújtott karral, a kísérletvezető felé nyújtotta az átadni kívánt tárgyat, konkrétan jelezve szándékát a felnőttnek.

A pozitív kimenetelű válaszok mellett felmerült az a probléma, hogy a szakirodalom alapján alkalmazott kategóriarendszer nem teljes. Fontos lenne ismerni azt is, hogy a proszociális válaszreakciók elmaradása hogyan nyilvánul meg, milyen megfigyelhető előzményei, okai vannak: a gyermekek észlelték ugyan a helyzetet, de nem tudnak rá reagálni vagy azért nem produkálnak proszociális viselkedéseket, mert valamilyen oknál fogva nem is észlelték a másik személy negatív érzelmi állapotát. Ennek okán a szakirodalom alapján meghatározott kategóriákat további három értékelési szakasszal egészítettünk ki (1. táblázat). Olyan kategóriákat állítottunk fel, amelyekkel a gyermekek megfigyelhető viselkedését tudjuk értékelni.

1. táblázat. A szituációk értékelési kategóriái

Kategóriák		Kategóriák
„Hoppá!” (Bekövetkezik a probléma)		„Hoppá!” (Bekövetkezik a probléma)
Folyamatos figyelem (1. nonverbális jelzés)		Folyamatos figyelem (1. nonverbális jelzés)
Váltakozó tekintet (2. nonverbális jelzés)		Váltakozó tekintet (2. nonverbális jelzés)
Szomorú arckifejezés (Distressz kimutatása)		Szomorú arckifejezés (Distressz kimutatása)
„Nem érem el!” (Verbális jelzés)		„Nem érem el!” (Verbális jelzés)
Nincs reakció	→	Észleli, de nem reagál
	→	Észleli és figyel
	→	Saját játék miatt nem reagál

Eredmények

A gyermekek proszociális válaszreakcióinak megjelenése

A vizsgálatban résztvevő gyermekeknél megfigyelhető volt az a tendencia, hogy igen magas arányban reagáltak pozitívan az eszközbeli szükséglet és a materiális szükséglet megjelenésekor, ugyanakkor az affektív distressz esetében ellenkező eredményeket kaptunk (2. táblázat).

2. táblázat. A proszociális válaszok átlagai

	Proszociális válaszok	
	M	SD
Segítés – Elejtett ceruza	6,95	1,68
Segítés – Eltűnt puzzle	7,23	1,51
Vigasztalás – Kis sérülés	2,69	1,06
Vigasztalás – Elrontott játék	3,25	1,80
Megosztás – Játék	4,05	1,51
Megosztás – Matrica	4,22	1,91

Az eszközbeli szükségletekre adott válaszreakciókat két szituáción keresztül vizsgáltuk. Mindkét esetben megállapítottuk, hogy a gyermekek igen nagy arányban nyújtottak segítséget a felnőttek számára, csak minimális eltérés volt megfigyelhető a gyermekek válaszreakcióit illetően. Többségében már a probléma bekövetkezésekor segítők viselkedést produkáltak a gyermekek, ugyanakkor előfordultak olyan esetek, ahol csak valamilyen nonverbális megerősítést követően ismerték fel a problémás helyzetet. A distressz szóbeli kifejezése néhány gyermek esetében váltotta ki a segítők viselkedést, esetükben azt is megfigyelhettük, hogy észlelték ugyan a problémát, de a pozitív viselkedés megvalósításához további megerősítésre volt szükségük. Az eszközbeli szükségletekre

válaszként adott segítő viselkedések elmaradását ezekben a szituációkban csak nagyon alacsony számban jegyeztük fel.

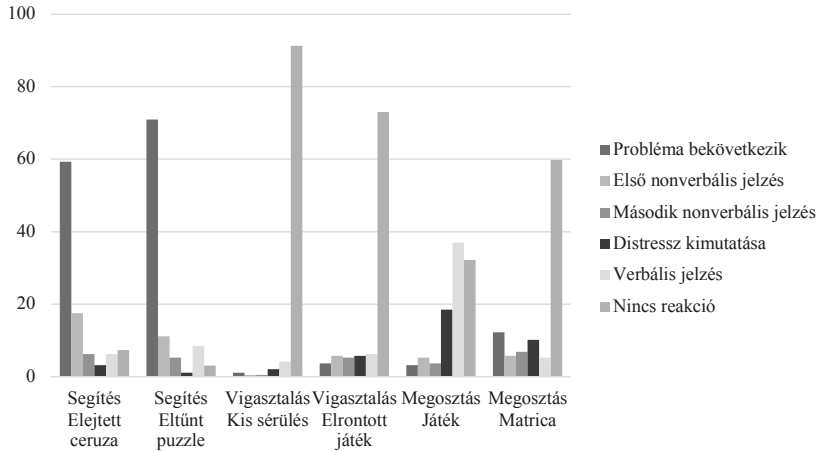
Érzelmi distressz esetén a gyermekektől elvárt viselkedés mindkét szituáció kapcsán a vigasztalás volt. Minden olyan pozitív választ, amely a felnőtt negatív érzelmi állapotának javítására irányult, vigasztaló megnyilvánulásként azonosítottunk.

A negatív mentális állapotok megjelenése esetében az előzőekkel ellentétes eredményeket kaptunk. A gyermekek a kimutatott érzelmi állapotokra szinte alig vagy egyáltalán nem reagáltak, szignifikánsan nagy arányban figyeltük meg a proszociális válaszreakciók elmaradását. Ugyanakkor jellemzően egy elrontott játék esetében több vigasztalást tapasztaltunk, mint azokban az esetekben, amikor a kísérletvezető felnőtt fizikai fájdalom miatt negatív érzelmi állapotot produkált. Azokban az esetekben, amikor valamilyen pozitív választ tapasztaltunk, főleg a verbális vigasztalás volt a jellemzőbb, mind a félbeszakadt játéktevékenység („Semmi baj!”, „Ne sírj, újraépítjük!”), mind a fizikai fájdalom („Ragasszuk le sebtapasszal!”, „Kérek az óvónénitől kenőcsöt!”) megjelenése során.

A vizsgálat során megjelenő harmadik szükséglet a materiális szükséglet volt. A válaszreakciók vizsgálatára szolgáló helyzetek során eltérő eredményeket kaptunk. A játéktárgyak megosztása az esetek többségében megtörtént, azonban jellemzően a szükségletek konkrét kifejezését követően valósult meg a várt viselkedés. Legtöbb esetben a szükséglet verbális alátámasztása nyújtott a gyermekek számára olyan információkat, amelyek alapján úgy értékelték a felnőtt személy helyzetét, hogy egy játék megosztásával javítani tudják annak mentális állapotát. Emellett a distressz mimikával való kifejezését követően tapasztaltunk ugyancsak pozitív kimenetelű reakciókat a gyerekek részéről. Mindezek mellett igen nagy arányban tapasztaltuk a válaszreakciók elmaradását is, vagyis azt, hogy a gyermekek játéktevékenységüket folytatva nem nyújtottak át semmit a kísérletvezető részére.

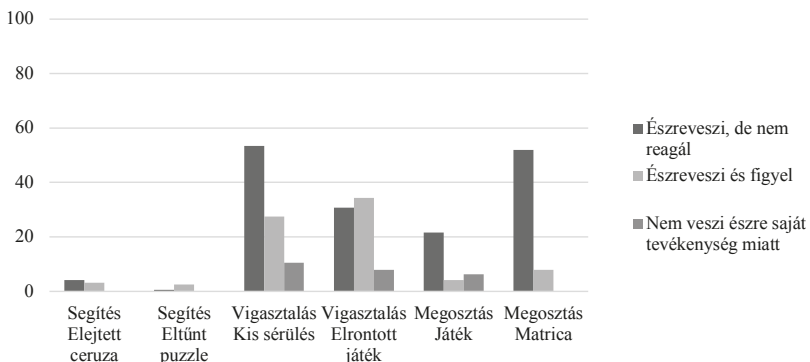
A megosztás felmérésére szolgáló másik szituáció esetében ellentétes eredményeket tapasztaltunk. Azon gyermekek, akiktől valamilyen pozitív válasz érkezett, már a probléma bekövetkezésekor tapasztaltunk megosztást, néhány gyermek számára azonban csak valamilyen nonverbális jelzés jelentett olyan információt, ami alapján problémásnak ítéltette a felnőtt személy állapotát. Több óvodás esetében tapasztaltuk, hogy csupán a distressz arkifejezésekkel történő megerősítését követően produkáltak proszociális viselkedést, viszont a legtöbb gyermek esetében a válaszreakciók elmaradását jegyeztük fel. Szignifikánsan nagyobb arányban mulasztották el a megosztást, annak ellenére is, hogy a kísérletvezető felnőtt a szükségleteit többféle formában is kifejezte a gyermekek irányába. (1. ábra).

A negatív mentális állapotok megjelenése esetében az előzőekkel ellentétes eredményeket kaptunk. A gyermekek a kimutatott érzelmi állapotokra szinte alig vagy egyáltalán nem reagáltak, szignifikánsan nagy arányban figyeltük meg a proszociális válaszreakciók elmaradását. Ugyanakkor jellemzően egy elrontott játék esetében több vigasztalást tapasztaltunk, mint azokban az esetekben, amikor a kísérletvezető felnőtt fizikai fájdalom miatt negatív érzelmi állapotot produkált.



1. ábra. A proszociális viselkedések megjelenése (%)

Vizsgálat alá vontuk a gyermekek felmérése során tapasztalt válaszreakciók elmaradásának megfigyelhető előzményeit is (2. ábra). Segítés esetén jellemzően észrevették a gyermekek a problémás helyzetet, azonban a válaszreakció elmaradásakor semmilyen módon nem reagáltak a másik személy szükségleteire, folytatták aktuális tevékenységüket vagy figyelték a kísérletvezető viselkedését. Vigasztalás esetén nagyobb arányban tapasztaltuk a pozitív kimenetelű válaszreakciók elmaradását. Mindkét vizsgálati helyzetben jellemző volt, hogy a gyermekek a kísérletvezető negatív érzelmi állapotát észlelték, de egyáltalán nem reagáltak, vagy az előzőhöz hasonlóan megfigyelték a másik személyt. Ugyanakkor az érzelmi distressz esetén volt a legmagasabb arányban jellemző, hogy a kísérletvezető problémás helyzetét nem is észlelték az aktuális játéktevékenységük miatt. Megosztás esetén a vigasztaláshoz hasonlóan észlelték a gyermekek a felnőtt szükségletét, azonban a birtokukban lévő dolgok megosztását elutasították, az igény szóbeli kifejezése esetén is.



2. ábra. Válaszreakciók elmaradása az egyes szituációkban (%)

A proszociális válaszok közötti különbségek néhány háttérváltozó alapján

A korábbi kutatások alapján (pl. Dunfield és Kuhlmeier, 2013; Kanngiesser és Warneken, 2012) feltételeztük, hogy a három életkori csoport között szignifikáns különbség lesz az egyes felmerülő szükségletek felismerése és az azokra adott válaszreakciók tekintetében.

Jelen vizsgálatban a gyermekek pozitív válaszreakcióiban egy esetben találtunk szignifikáns különbséget ($p=0,05$) az életkor alapján. Az érzelmi distressz megjelenése esetén a két fiatalabb korcsoport jellemzően kevesebb vigasztaló megnyilvánulást mutatott a kísérletvezető felnőtt irányába, míg az idősebb korosztály esetében ez valamivel többször megjelent a problémás helyzetekben.

A többi szituáció esetében mindhárom korosztálynál szinte azonos eredményeket lehetett felfedezni. Fizikai fájdalom megjelenése esetén a három korosztályban egyformán nem reagáltak a gyermekek, annak ellenére, hogy észlelték a kísérletvezető negatív mentális állapotát. A materiális szükségletek kezelését vizsgáló szituációk esetében hasonló reakciót figyeltünk meg. A játék megosztásánál mindhárom korosztályban szinte azonos arányban észlelték ugyan a gyermekek a felmerülő szükségletet, de nem törekedtek arra, hogy a felnőtt negatív érzelmi állapotát megszüntessék. Az eszközbeli szükséglet megjelenésekor mindkét szituáció során minimális különbséggel ugyan, az idősebb korosztály mutatott több segítő viselkedést a felnőtt irányába. Jellemzően nagyobb arányban ismerték fel a problémát jelentő helyzetet, a felnőtt végső célját és segítő viselkedésükkel hozzásegítették annak eléréséhez.

A nemzetközi kutatások alapján nemek tekintetében is feltételeztünk különbségeket a gyermekek proszociális válaszreakcióiban. A felmerülő szituációk során az eszközbeli szükségletek esetében találtunk szignifikáns különbségeket. Az „elejtett ceruza” feladatában a fiúk nagyobb arányban mutattak segítő viselkedést a kísérletvezető irányába ($p<0,05$), míg a közös játéktevékenységhez köthető „eltűnt puzzle” feladatában a lányok produkáltak jelentősen több proszociális válaszreakciót ($p<0,005$). A többi szituáció esetében számottevő különbséget nem fedeztünk fel a vizsgálatunk során.

A testvérkapcsolatok szociális és érzelmi készségeket befolyásoló szerepére fókuszáló kutatásokból kiindulva (pl. Hughes és mtsai, 2018; Pike és mtsai, 2005) vizsgálat alá vontuk a gyermekek reakcióit abban a tekintetben is, hogy vajon azok a gyermekek, akik testvérekkel rendelkeznek, eltérő válaszreakciókat produkálnak-e, mint azok, akiknek nincs testvérük.

Jelen vizsgálatban nem tapasztaltunk szignifikáns különbséget a testvérekkel rendelkező és nem rendelkező gyermekek között ($p>0,05$), ugyanakkor a segítő viselkedést megkívánó „elejtett ceruza” szituációjában enyhe eltérés mutatkozott a két csoport között. Ebben az esetben a testvérekkel nem rendelkező gyermekek kevésbé mutattak hajlandóságot a segítségnyújtásra a felnőtt személy felé, a válaszreakcióikat illetően átlagosan alacsonyabb eredményt értek el, mint a testvérekkel rendelkező társaik.

A többi proszociális viselkedést illetően a gyermekek megfigyelhető viselkedése hasonló tendenciát mutatott, illetve ezek az eredmények igazodnak a már korábban bemutatott eredményekhez is. A testvérekkel rendelkező és nem rendelkező gyermekek is egyaránt aktív segítségnyújtást produkáltak az „eltűnt puzzle” eseténél is. A megosztás tekintetében a gyermekek proszociális válaszai már kevésbé voltak jellemzőek, de mégis magasabb értékeket mutattak, mint a vigasztalás proszociális viselkedését igénylő érzelmi distressz szituációiban.

A gyermekek válaszreakcióinak vizsgálata során fontosnak tartottuk azt is, hogy vajon a gyermekek óvoda előtti intézményes nevelése hatással lehet-e aktuális proszociális viselkedésükre. A korábban bölcsődébe járó óvodások a megfigyeléseink alapján szignifikáns különbséget mutattak a materiális szükségletek felmerülése során a bölcsődébe

nem járó társaikhoz képest. Mind a játékok ($p=0,05$), mind pedig a matricák ($p<0,05$) megosztásával kapcsolatos szituációban a bölcsődei nevelésben részesült gyermekek jelentős különbséget mutattak társaikhoz képest, több esetben osztották meg a birtokukban lévő dolgokat. Az eszközbeli szükséglet, valamint az érzelmi distressz szituációi során ugyanakkor nem találtunk szignifikáns eltérést a gyermekek között. A segítő és a vigasztaló viselkedés is mindkét csoport esetében szinte azonos arányban jelent meg az egyes szituációk kapcsán.

Következtetés

Összességében megfigyelhető volt, hogy a gyermekek érzékenyek a problémákra, többnyire felfigyelnek a negatív helyzetekre, ugyanakkor az érzelmi megnyilvánulásokhoz kapcsolható helyzeteket nehezen tudják értelmezni. A proszociális válaszreakciókat többségében olyan helyzetek során azonosítottunk, amelyek szorosan köthetők a hétköznapi szokásokhoz, óvodai környezetben elsajátított szabályokhoz.

Az eszközbeli szükségletek esetei közti eltérést, így a második szituáció kapcsán megjelenő különbségeket azzal lehet magyarázni, hogy egy közös játéktevékenység zajlott a gyermek és a kísérletvezető között, ami miatt a felnőtt szükséglete a gyermek számára is fontos volt, mivel közös célként jelent meg a tevékenység céljának megvalósítása. Ez a megállapítás egybecseng azokkal

az elméletekkel, melyek szerint a gyermekek proszociális viselkedése abból indul ki, hogy a másik személy kitűzött célját a gyermek is átveszi, vagyis sajátjának fogja tekinteni, így neki is érdekévé válik a cselekvés sikeres végrehajtása, a cél megvalósítása (pl. Aarts és mtsai, 2004). Ugyanakkor a korábbi kutatások (pl. Dunfield és Kuhlmeier, 2013) tapasztalatai alapján, ebben a vizsgálatban is feltételezhetjük azt, hogy ez a javulás abból is adódhatott, hogy a gyermekek már az első szituáció során tapasztaltak alapján tisztában voltak a velük szemben támasztott elvárásokkal.

A vigasztalás elmaradásának oka a gyermekek érzelmegértésének fejlettségéhez köthető. Ebben az életkorban e készségek még kialakulóban vannak, a gyermekek kevésbé képesek értelmezni egy másik személy affektív állapotát. Jellemzően felméri az adott helyzetet, de külön megerősítés vagy korábbi tapasztalatok hiányában az ezekre adott reakciók elenyészőek. A vizsgálat lebonyolítása során előfordultak olyan helyzetek is, amikor a gyermek a felmerülő problémás helyzetből ki akart lépni. A gyermekek ilyen reakcióját korábbi hazai vizsgálatok is feljegyezték (Zsolnai és mtsai, 2007; Zsolnai és mtsai, 2008a; Zsolnai és mtsai, 2008b), így a problémakezelés ilyen formája további

A gyermekek válaszreakcióinak vizsgálata során fontosnak tartottuk azt is, hogy vajon a gyermekek óvoda előtti intézményes nevelése hatással lehet-e aktuális proszociális viselkedésükre.

A korábban bölcsődébe járó óvodások a megfigyeléseink alapján szignifikáns különbséget mutattak a materiális szükségletek felmerülése során a bölcsődébe nem járó társaikhoz képest. Mind a játékok ($p=0,05$), mind pedig a matricák ($p<0,05$) megosztásával kapcsolatos szituációban a bölcsődei nevelésben részesült gyermekek jelentős különbséget mutattak társaikhoz képest, több esetben osztották meg a birtokukban lévő dolgokat. Az eszközbeli szükséglet, valamint az érzelmi distressz szituációi során ugyanakkor nem találtunk szignifikáns eltérést a gyermekek között.

kérdéseket vehet fel. A gyermekek esetében az elkerülő magatartás igen jellemző reakció egy-egy problémás helyzet megjelenésekor, ugyanakkor fontos lenne megfelelő stratégiák kialakítása, hogy ilyen esetekben saját helyzetük javítása mellett a másik szükségletei, jólléte is előtérbe kerüljön.

A materiális szükségletek megjelenése esetén az első szituációban a gyermekek nagy része megosztotta a birtokukban lévő játékokat a felnőttel, azonban a második szituációban a reakciók elmaradását nagyobb mértékben tapasztaltuk. Ennek okát a nemzetközi szakirodalom alapján (pl. Hay, 2006) többek között abban látjuk, hogy a gyermekek gondolkodásában erre az időszakra tehető a birtok fogalmának kialakulása, így a különböző tárgyak átadása egy másik személy számára nehézséget okozhat óvodáskorban.

Az életkori csoportok közötti eltérések okát a gyermekek szociális fejlődésével, valamint a társas viselkedések által szerzett tapasztalatokkal magyarázhatjuk. Az idősebb gyermekek társaikhoz képest több olyan szituációval találkozhattak, amelyekben megtapasztalhatták, hogy egy másik személy érzelm kifejezésének, szükséglet-kinyilvánításának milyen eltérő példái lehetnek. Ugyanakkor a fiatalabb korosztály az intézményes környezethez is köthető társas viselkedési normák és szabályok terén is kevesebb tudással rendelkezik, ami miatt esetükben problémát jelenthet a különböző szituációk során elvárt viselkedések megfelelő kivitelezése. Ugyanezen okból azok a gyermekek szintén előnyösebb helyzetben vannak, akik korábban részt vettek bölcsődei nevelésben. Esetükben szintén megállapítható, hogy több ismerettel rendelkeznek a társas környezetben való viselkedési szabályokat illetően, mint azon társaik, akik otthoni környezetből érkeztek az óvodába.

A testvérekkel rendelkező gyermekek esetében feltételeztük, hogy nagyobb valószínűséggel fognak proszociális viselkedéseket produkálni, azonban vizsgálatunkban ez a hipotézisünk nem igazolódott be. Korábbi kutatások (pl. Pike és mtsai, 2005) kimutatták összefüggéseket a testvérkapcsolatok befolyásoló hatását illetően, igazolták, hogy azok a gyermekek, akik otthoni környezetben hasonló segítő, vigasztaló, együttműködő vagy egyéb proszociális viselkedéses tapasztalatokat szereztek, az otthoni környezeten kívül is hasonlóan fognak viselkedni a közösségben. A proszociális viselkedéseket befolyásoló háttértényezők közül a testvérekkel kapcsolatos vizsgálatok jelenleg elenyésző számban vannak jelen, nemcsak hazai szinten, hanem a nemzetközi szakirodalomban is, annak ellenére, hogy érdemes lenne foglalkozni vele.

Az életkori csoportok közötti eltérések okát a gyermekek szociális fejlődésével, valamint a társas viselkedések által szerzett tapasztalatokkal magyarázhatjuk. Az idősebb gyermekek társaikhoz képest több olyan szituációval találkozhattak, amelyekben megtapasztalhatták, hogy egy másik személy érzelm kifejezésének, szükséglet-kinyilvánításának milyen eltérő példái lehetnek. Ugyanakkor a fiatalabb korosztály az intézményes környezethez is köthető társas viselkedési normák és szabályok terén is kevesebb tudással rendelkezik, ami miatt esetükben problémát jelenthet a különböző szituációk során elvárt viselkedések megfelelő kivitelezése. Ugyanezen okból azok a gyermekek szintén előnyösebb helyzetben vannak, akik korábban részt vettek bölcsődei nevelésben.

Összegzés

Vizsgálatunk célja többek között az volt, hogy olyan adatokat gyűjtsünk, amelyek közvetlenül a gyermekek viselkedéséből származnak és nem egy harmadik személy véleménynyilvánításán alapulnak. A kapott információk főleg a megfigyelhető viselkedésekre épülnek, kevésbé koncentrálnak a gyermekek mentális folyamataira. Dunfield és Kuhlmeier (2013) is rámutatott arra, hogy a különböző belső indítatásokat ebben az életkorban még nem tudjuk értelmezni, hanem csupán a megfigyelhető viselkedések alapján tudunk következtetéseket levonni a különböző pozitív vagy negatív válaszreakciók kiváltó előzményeiről. A különböző proszociális válaszreakciók elmaradásának kategóriáit is ennek megfelelően építettük bele a már meglévő rendszerünkbe.

A kapott eredmények alapján ugyan messzemenő következtetéseket még nem tudunk levonni, de közelebb kerülhetünk a további vizsgálatok megvalósításához szükséges alapok megteremtéséhez, megfelelő vizsgálati kategóriák megalkotásához. E vizsgálatoknak köszönhetően nemzetközi programokat alapul véve kezdeményezhetnénk az intézményes nevelésen kívüli, otthoni foglalkozásokon alapuló programok bevezetését, ahol a pedagógusok mellett a szülők is jelentős részt vállalhatnak a gyermekek szociális és érzelmi készségeinek minél nagyobb fokú fejlesztésében.

Irodalom

- Aarts, H., Gollwitzer, P. M. & Hassin, R. R. (2004). Goal Contagion: Perceiving Is for Pursuing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(1), 23-37. DOI: [10.1037/0022-3514.87.1.23](https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.1.23)
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2, 101-124. DOI: [10.1016/0273-2297\(82\)90006-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90006-5)
- Bierhoff, H. W. (2007). Proszociális viselkedés. In Hewstone, M. & Stroebe, W. (szerk.), *Szociálpszichológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 253-279.
- Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, 18(1), 1-9. DOI: [10.1111/inf.12004](https://doi.org/10.1111/inf.12004)
- Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R. & Svetlova, M. (2013). Mine or Yours? Development of Sharing in Toddlers in Relation to Ownership Understanding. *Child Development*, 84(3), 906-920. DOI: [10.1111/cdev.12009](https://doi.org/10.1111/cdev.12009)
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306. DOI: [10.1111/1467-9280.00260](https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260)
- Dunfield, K. A. & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84, 1766-1776. DOI: [10.1111/cdev.12075](https://doi.org/10.1111/cdev.12075)
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L. & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x/full> DOI: [10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x)
- Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. London: Academic Press.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy. A multimethod developmental perspective. In Clark, M. S. (szerk.), *Prosocial behavior*. London: Sage Publications. 34-61.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In Eisenberg, N., Damon, W. & Lerner, R. M. (szerk.), *Handbook of Child Psychology Sixth Edition. Volume Three: Social, Emotional, and Personality Development*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. 646-718.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In Lamb, M. E. & Lerner, R. M. (szerk.), *Handbook of Psychology and Developmental Science: Socioemotional Processes (Vol. 3)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. 610-656.
- Fülöp, M. (1991). A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látóköri*, 41(3), 49-58.
- Grusec, J. E. & Sherman, A. (2011). Prosocial behavior. In Underwood, M. K. & Rosen, L. H. (szerk.), *Social development*. London: The Guilford Press. 263-286.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). *Affective social competence*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Hastings, P. D., Utendale, W. T. & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (szerk.), *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: Guilford Publications. 638–664.
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 39–52. DOI: [10.1348/026151005X68880](https://doi.org/10.1348/026151005X68880)
- Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In Lickona, T. (szerk.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt. 124–143.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press. DOI: [10.1017/cbo9780511805851](https://doi.org/10.1017/cbo9780511805851)
- Hughes, C., McHarg, G. & White, N. (2018): Sibling influences on prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 96–101. DOI: [10.1016/j.copsyc.2017.08.015](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.015)
- Kanngiesser, P. & Warneken, F. (2012). Young Children Consider Merit when Sharing Resources with Others. *PLoS ONE*, 7(8), e43979. DOI: [10.1371/journal.pone.0043979](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0043979)
- Kim, S., Sodian, B. & Paulus, M. (2014). “Does he need help or can he help himself?” Preschool children's expectations about others' instrumental helping versus self-helping. *Frontiers in Psychology*, 5(430), 1–6. DOI: [10.3389/fpsyg.2014.00430](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00430)
- Newton, E. K., Goodman, M. & Thompson, R. A. (2014). Why Do Some Toddlers Help A Stranger? Origins of Individual Differences in Prosocial Behavior. *Infancy*, 19(2), 214–226. DOI: [10.1111/inf.12043](https://doi.org/10.1111/inf.12043)
- Paulus, M. (2018). The multidimensional nature of early prosocial behaviour: a motivational perspective. *Current Opinion in Psychology*, 20, 111–116. DOI: [10.1016/j.copsyc.2017.09.003](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.09.003)
- Paulus, M. & Moore, C. (2012). Producing and Understanding Prosocial Actions in Early Childhood. In Benson, J. B. (szerk.), *Advances in Child Development and Behavior*. London: Academic Press. 271–305. DOI: [10.1016/b978-0-12-394388-0.00008-3](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-394388-0.00008-3)
- Pike, A., Coldwell, J. & Dunn, J. F. (2005). Sibling Relationships in Early/Middle Childhood: Links With Individual Adjustment. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 523–532. DOI: [10.1037/0893-3200.19.4.523](https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.523)
- Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F. & Piliavin, J. A. (1995). *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. New York: McGraw-Hill.
- Svetlova, M., Nichols, S. R. & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81, 1814–1827. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x/full> DOI: [10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x)
- Thompson, R. A. & Newton, E. K. (2013). Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy*, 18(1), 120–133. DOI: [10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x)
- Vajda Zsuzsanna (1994). *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Budapest: Dinasztia Kiadó.
- Warneken, F. (2015). Precocious prosociality: Why do young children help? *Child Development Perspectives*, 9, 1–6. DOI: [10.1111/cdep.12101](https://doi.org/10.1111/cdep.12101)
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2006). Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. *Science*, 311, 1301–1303. DOI: [10.1126/science.1121448](https://doi.org/10.1126/science.1121448)
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2007). Helping and Cooperation at 14 Months of Age. *Infancy*, 11(3), 271–294. DOI: [10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x)
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2008). Extrinsic Rewards Undermine Altruistic Tendencies in 20-Month-Olds. *Developmental Psychology*, 44(6), 1785–1788. DOI: [10.1037/a0013860](https://doi.org/10.1037/a0013860)
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(9), 397–402. DOI: [10.1016/j.tics.2009.06.008](https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.008)
- Warneken, F., Hare, B., Melis, A. P., Hanus, D. & Tomasello, M. (2007). Spontaneous altruism by chimpanzees and young children. *PLoS Biol*, 5(7), e184. DOI: [10.1371/journal.pbio.0050184](https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0050184)
- Wu, Z. & Su, Y. (2014). How do preschoolers' sharing behaviors relate to their theory of mind understanding? *Journal of Experimental Child Psychology*, 120, 73–86. DOI: [10.1016/j.jecp.2013.11.007](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.007)
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1982). The Development of Altruism: Alternative Research Strategies. In Eisenberg, N. (szerk.), *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press. 109–137. DOI: [10.1016/b978-0-12-234980-5.50010-9](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-234980-5.50010-9)
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107(3), 233–270.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008a). Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban. Egy olasz-magyar összehasonlító vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 18(5-6), 40–49.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008b). Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6-7), 91–110.

Absztrakt

A proszociális viselkedések sokféle módon megjelenő reakciók, amelyek egy másik személy problémás helyzete okán valósulnak meg, és szándékuk szerint a felmerülő szituációk megoldására, a másik negatív mentális állapotának csökkentésére irányulnak. Nemzetközi szinten több vizsgálat zajlott e készségek feltárásáról, valamint fejlesztéséről, azonban a hazai kutatások száma elenyésző. A magyar kutatások többségében indirekt módszereket alkalmaznak e viselkedések vizsgálatára, főként azon személyek kikérdezésével, akik a gyermekek nevelésében aktívan részt vesznek (szülők, pedagógusok). A vizsgálatban 189 kiscsoportos óvodás gyermek vett részt. Kutatásunk célja az óvodás gyermekek néhány proszociális viselkedésének (segítés, megosztás, vigasztalás) vizsgálata volt hétköznapi szituációkat bemutató direkt vizsgálati módszerekkel. A szituációk során a gyermekeknek egy problémás helyzet beazonosítása után, valamely proszociális viselkedés megvalósításával a másik személy negatív érzelmi állapotának csökkentése, és helyzetének megoldása volt a feladata. Kutatási eredményeink azt mutatták, hogy a gyermekek a bemutatott szituációkban az esetek többségében proszociális viselkedésekkel reagáltak. A másik személy problémás helyzetének észlelését követően az óvodások segítő viselkedése nagy arányban jelent meg, valamint a birtokukban lévő dolgokat is jellemzően megosztották a felnőtellel, amennyiben úgy vélték, hogy ezzel kielégíthetik a másik szükségleteit. Ezzel ellentétben negatív affektív állapot megjelenésekor a gyermekek jellemzően nem reagáltak proszociális viselkedéssel, vagyis nem törekedtek arra, hogy vigasztalással változtassanak a másik személy állapotán. Az eredmények rámutattak arra, hogy az óvodákban szereplő problémás helyzetek kezelése a gyermekek számára eltérő nehézségű lehet, valamint több tényező is befolyásolhatja ezen készségek működését. Mindezek további kutatások alapjául szolgálhatnak, valamint egy későbbi fejlesztő programhoz is kellő információt adhatnak.

Nagy Péter Tibor

ELTE Társadalomtudományi Kar, Wesley János Lelkészképző Főiskola

Vallásváltoztatás és szociológia

A legtöbb vallás azt tanítja, hogy a hitigazság intellektuális (argumentatív) úton vagy megvilágosodás, transzcendentális tapasztalat útján bárki számára felismerhető – s e felismert igazság alapján lesz azután valaki a vallás követője.¹

A lelkiismereti és vallásszabadság jogtudományi és filozófiai megközelítésben is a szabad választás lehetőségét hangsúlyozza (Adám, 1994; Buda, 2001; Máté-Tóth, 2011; Schweitzer, 2016).

A vallások, a tudományok és a vallásváltoztatás

Történelmi, illetve történetiszociológiai – de szociálpszichológiai elemzésekkel is alátámasztható – megközelítés szerint viszont az embereket általában gyerekkortól körülveszi egy környezet, melynek szokásrendje – s a szokásrend követése – lényegében nem az igaz/hamis dichotómia vizsgálatán alapul, hanem mintakövetésen (Bruce, 1995; Davie, 2010; Földvári és Rosta, 1998; Hamilton, 1998; Hegedűs, 1998; Horváth, 1990; Horváth, 1995; Kamarás, 2009; Stark és Bainbridge, 1996; Szántó, 1998; Tomka, 2011; Török, 1997). De úgy is fogalmazhatunk, hogy amiképpen az élet bármely vonatkozásában különféle hálózatokhoz és csoportokhoz kötődik az egyén – úgy felekezethez is kötődik, hiszen ahogy bármely hálózat s bármely csoport: ez is erőforrás, ez is társadalmi integrációt jelent.

Mindazonáltal az egyes történelmi időszakokban és az egyes rétegekben az emberek kisebb-nagyobb hányada ettől a történelmileg adott, „doxikus” (indoklást nem igénylő, megkérdőjelezhetetlen) felekezeti hovatartozástól eltérő felekezethez sorolható vagy valamely kívülről is megítélhető kritérium alapján, vagy nyilatkozata, önbesorolása szerint. A „felekezettagság” súlya – egyéni életen belüli jelentősége – egyes időszakokban, az egyes csoportokhoz tartozó egyének számára igen eltérő lehet.

Súlyt adhat a felekezetválasztásnak – vagy a felekezetválasztás elkerülésének, a felekezetenkívülség kinyilvánításának, felekezettől távolságot tartó magatartásnak – ha az nyilvánvalóan a szorosán vett „vallási életen kívüli” csoportdefinícióként is szolgál. Például megjelenít *regionális* identitásformát (mint a kálvinizmus a Tiszántúlon) vagy *nemzeti* konnotációt (mint a katolicizmus lengyel vagy ír esetben), az *államvalláshoz* tartozás előnyeit nyújthatja (mint szinte bármely nagyobb vallás bizonyos időszakokban, napjainkban leginkább megragadhatóan a szunnita mióvt Szaúd-Arábiában, a görögkeletiség Görögországban), a túlvilági üdvönt evilágivá konvertáló közösség választását dokumentálja (mint az illegális kommunista mozgalomban). A felekezeti hovatartozás egyetlen uralkodó eliten, akár egyetlen párton belüli *csoportdefiníció* eszközévé válva *divattá* is válhat – például a katolicizmus a Demokrata Párt elitjében a Kennedy gyilkosság után.

¹ A szöveg sokban támaszkodik az „Igaz vallás” című konferencián 2017-ben elhangzott előadásomra: <http://wesley.hu/archive/cikk/igaz-vallas-cimmel-tudomanyos-szumposzion-vallastudomanyi-intezetben>.

Meghatározott felekezetekhez tartozás vagy annak „választása” – üldöztetési okként is szolgálhatott – a modern világban ennek legnyilvánvalóbb esete a zsidó vallás – zsidó mivolt – vállalásának következményei a két háború között. Az utókor számára ugyan nyilvánvaló, hogy – Magyarországon a második zsidótörvénytől kezdve – a zsidó vallást elhagyók is ugyanakkora fenyegetéssel nézhettek szembe, de ez a kortársak számára nem magától értetődő. Először is az intézményes antiszemitizmus majd két évtizedes magyar gyakorlata (a numerus clausus) alól mégiscsak mentesülni lehetett vallásváltoztatással, másfelől a zsidóság szekularizációs (azaz a vallási gyakorlattal felhagyó) megtagadása önmagában semmiképpen nem hozhatott az egyén számára befolyásos támogatókat, a katolikus vagy református keresztszülők, keresztlő papok stratégikus megválasztása viszont igen. Ezzel a kortársak tisztában is voltak: nem véletlen, hogy a zsidó vallású elleni rendeleteket, törvényeket követően azonnal megugrik a kikeresztelkedők száma (Karády, 1994). (Hozzájuk képest figyelemreméltó kisebbséget jelentenek a zsidóságba betérők. A szombatosok egy része ugyan már 1918 előtt izraelitának jegyeztette be magát, de a be nem jegyzetteknek Észak-Erdély átcsatolása után a Magyarországon bevett vallások közül kellett választaniuk – s bármilyen döbbenetes is, voltak, akik nem az unitáriust, hanem az izraelitát választották.) A Holokausztal persze össze nem vehető, -mérhető következményekkel – számos egyén vagy felekezeti csoport, kisegyház érhetett meg diszkriminációt pártállami, majd többpártrendszerű körülmények között, illetve a Nemzeti Együttműködés Rendszerének Magyarországon. Ergo ezeknek a felekezeteknek a menekülésszerű *elhagyása a legkézenfekvőbb irányba* természetes aktus.

Ugyanakkor épp az üldöztetés és a diszkrimináció a felekezettől – puha szekularizációval, tehát ellenséges érzések nélkül – távolodó emberek egy része szemében morálisan nyilvánvalóan felértékeli az adott felekezet megnevezését vagy újramegnevezését. S az is nyilvánvaló, hogy az adott felekezet intézményei és informális csoportjai által működtetett *szolidaritási* mechanizmusok nagyobb mértékben segítik a felekezetet felvállaló, mint az attól eltávolodott, azt „megtagadó” egyént. Így ha valamely felekezettagság a többségi társadalom vagy politika részéről diszkriminációnak van kitéve, akkor a diszkriminált felekezet „belső magjához” tartozni relatíve még előnyösebb is lehet, mint „külső” köréhez. A külső körhöz tartozó személy társadalmi értelemben „két szék közül a pad alá” eshet: sem az őt *nem eléggé sajátjának* tekintő felekezeti mikrotársadalomtól, sem az őt *másnak* tekintő többségtől (vagy többségre hivatkozó politikai intézményrendszertől) nem remélhet védelmet, támogatást.

A felekezeten *kívüliség*, a kilépés, a távolságtartás – mint választás – nyilvánvaló *politikai* előnyökkel bírhatott egyes demokráciák antiklerikális korszakaiban – például a századforduló Franciaországának apparátusában, illetve világnézeti igényekkel fellépő (hitlerista, sztálinista) diktatúrákban egyaránt. Az utóbbiaknál ezek az előnyök, illetve a felekezetmegtartásból eredő hátrányok nemcsak a *gyors* karrier segítségével/akadályozásában, de szinte minden kívánatosabb pozíció betöltésekor szerepet játszottak. De az is igaz, hogy amikor valamely politikai rendszer öndefiníciójában a felekezetenkívüliekkel, az ateistákkal szemben vívott szimbolikus vagy valós küzdelem kitüntetett szerepet kap – mint az 1919 és 1945 közötti, illetve a 2010 utáni Magyarországon –, a felekezetválasztás *ténye* maga társadalmi információval és politikai előnyökkel szolgálhat, a felekezetenkívüliség kijelentése vagy érzékeltetése pedig akkor is hátrányokat jelenthet, hogyha az állam vagy a kormány egyetlen *konkrét* felekezettel sincs összefonódva. (A kommunizmus az ötvenes évek Amerikájában is körülöngte a felekezetenkívüliséget választókat – anélkül, hogy az USA mint állam vagy az uralkodó elit, mint társadalmi képződmény *bármely* felekezettel össze lett volna fonódva.)

A felekezethez tartozás „nem világnézeti”, azaz az „igazság belátásától” független tolóerői között – *a nevezett általános társadalmi előnyökön túl – a konkrét felekezet által „működtetett” csoportszintű illetve egyéni előnyök és szolgáltatások is számbaveendők.*

Gyakorlatilag bármely rendszerben – még akkor is, ha semmilyen egyházi intézmény nem működik – létezik a gyülekezet, a hasonló felekezetű és ezt magukról számontartó *emberek közössége* mint pszichológiai támasz, mikroökonómiailag értelmezhető gazdasági, életszervezési támasz (kaláka, bébiszittelés, fuvarozás, mikroölcösnök stb.), komolyabb ügyekben kapcsolati tőke (Pusztai, 2009). A felekezeti *intézményrendszer* mint szociális, egészségügyi, oktatásügyi szolgáltató – fordított arányban azzal, ahogyan az állami intézményrendszer minősége, hozzáférhetősége megítéltetik – komoly motivációt jelent a felekezet – gyakorlati hasznot mérlegelő, s éppen ezért a hívők szemében sokszor erős fenntartásokkal fogadott – megnevezésére, éppúgy mint elfelejtett-elhalkult felekezeti identitások tényleges „felélesztésére”. (A rendszerváltás után láthatóvá váló egyházi egészségügyi és szociális rendszer közpénzből való finanszírozását nagyszárendekkel többen tartották fontosnak, mint például a felekezeti iskolákinálát közpénzből történő finanszírozását, ahogyan ezt 1991-es Oktatáskutató adatfelvételeink bizonyítják (Nagy, 1995).)

A politika, a makrotársadalom, sőt a társadalmi csoport specifikumaitól is független lehet az egyént a saját életút során valamely felekezet felé elmozdító esemény: más felekezetű, más világnézetű házaspár megjelenése, a család – eredetileg nem feltétlenül világnézeti okokból – meghatározó tagjának felekezetváltása. Ezek a változások megjelenhetnek intézményesült formában – mint például a reverzális – vagy intézményesültség nélkül – például költözés, válás, megözvegyülés kapcsán a gyerekeknél a korábbinál intenzívebben bekapcsolódó nagyszülők világnézeti-nevelő hatásának felértékelődése. (Az 1992-s TÁRKI mobilitásvizsgálat adataiból a nagyszülők világnézeti nevelő hatását a szülőktől függetlenül is megragadhatjuk (Társadalomkutatási, 1992). Csákó Mihály pedig egy olyan amerikai kutatásra hívta fel a figyelmemet, amely a nők nagyobb arányú munkába állásával kapcsolatban tapasztalta a nagymama visszatérését a családba, és ennek kapcsán a vallásosság növekedését a serdülők között (O’Byrne és mtsai, 2004).

A felekezetváltásnak, felekezetmegnevezésnek (különösen ha az amerikai vallás-szociológia gyakorlata szerint az „ateista” státuszt is felekezetnek tekintjük) tehát számos oka lehet, s ezen okoknak *csak egy része feltételezi az „igaznak tartást”, a világnézeti változást*. A magát a „vallási igazság” felől meghatározó közösségben az adott közösséghez csatlakozó személy minden módon azt fogja *mutatni*, hogy igaznak tartja az adott vallás tanítását – ez az asszimiláció parancsa. A csatlakozó személy tudata – a kognitív diszsonancia redukció törvénye értelmében – minden olyan intellektuális vagy kulturális impulzust nagyobb eséllyel alakít az adott felekezethez csatlakozást – akár utólag – önmaga számára megindokoló élménnyé. (Utóbbi persze azt is jelenti, hogy a vallás dimenzióit elválasztó – a transzcendentális tapasztalatot és közösséghez tartozás motivációját, valamint a hitre vonatkozó ismeret elválasztó –, világszerte domináns Stark-féle, Lenski-féle vallásszociológia, ami a vallásosságot önálló dimenzióként említi, s ennek során elválasztja a felekezettagságot és a transzcendentális élményt, némi továbbgondolásra is szorul (Stark, 1996).)

A dolgot tovább bonyolítja, hogy a teológus, vallástörténész, filozófus alkothat ugyan definíciókat arról, hogy melyek egy konkrét vallás hitigazságai, amelyek az adott vallást a többitől markánsan megkülönböztetik, de az erről való pusztán *ismeret* csak bizonyos iskolázottságon felül feltételezhető. A definícióval való „egyértetés” pedig ott sem. Tehát ha lehet is „*theológiai konszenzust*” teremteni akörül, hogy például a szepplőtelen fogantatás a katolicizmus hitigazsága, minthogy nagy számban vannak olyan katolikusnak – világnézeti kihívások ellenére is – megmaradó hívők, vagy a katolicizmust választó emberek, akik meg vannak győződve arról, hogy a katolicizmus tanításai igazak (vagy legalábbis igazabbak, mint más vallás tanítása), de konkrétan a szepplőtelen fogantatásban mégsem hisznek, a vallásszociológus mégsem tehet mást, mint őket is katolikusnak sorolja be. (Az „eredendő bűnben való hit” elutasítása és a „hívó ember vagyok”, „havi

templomjáró vagyok” öndefiníciónak együtt járása ugyan kisebbségi, de mégsem szórványos (Nagy, 2013.) Részletes – sok kérdésből álló – vallásszociológiai vizsgálatok vagy éppen mélyinterjúk, kisközösségek külső megfigyelése, résztvevő megfigyelése mutathatja meg mindennek rendkívüli variabilitását.

Kutatás

Ha *sok* vallásra vonatkozó kérdés van egy kérdőívben, akkor az nyilvánvalóan jobban, azaz differenciáltabban írja le a megkérdezettek tudatállapotát, felekezetekhez, hitigazságokhoz kötődő viszonyát, mint amikor kevés kérdés vonatkozik a vallásra, vallásszágra. (Ilyen sokkérdéses kutatás volt például – egyben nemzetközi összehasonlíthatóságot is biztosítva – az ISSP (<http://w.issp.org/menu-top/home/>.) De mégsem mondhatjuk, hogy a társadalom felekezetválasztását egyértelműen jobban leírják a vallásszociológiai felmérések, mint az olyan vegyes témájú felmérések, amelyekben vallásszociológiai kérdések is vannak. Alapvetően két okból. Egyrészt a megkérdezettek együttműködési hajlandósága szisztematikusan összefügg a felmérés tárgyával kapcsolatos kognitív illetve emocionális viszonyal. Könnyen belátható – de személyes kutatási tapasztalat is alátámasztja – hogy a kérdőívek kitöltéséhez szükséges 10–30 percet a véletlenszerűen kiválasztott interjúalanyok eltérő valószínűséggel szánják rá a válaszadásra a különböző témájú felméréseknél. Az „előre bejelentett” téma – legyen az akár mosóporhasználat, szexuális szokásrendszer vagy éppen a valláshoz való viszony – távol tarthatja azokat, akik nem feltétlenül utasítanak el a kérdezőbiztossal való együttműködést, de a konkrét témáról nem szívesen beszélgetnek, előre látják, hogy nem szívesen mondják el véleményüket, valamely lelki konstelláció miatt zavarja őket a téma stb. A vallás – és különösen a valláshoz való személyes viszony – Magyarországon, ahol az 1990-es rendszerváltást megelőző évtizedekben csökkenő mértékben, de igen tartósan, 1990 és különösen 2010 után pedig alkalmilag „politikai kódként” funkcionált – kifejezetten ilyen téma. (Ráadásul a 2001-es és 2011-es népszámlálás – melynek kommunikációja mindenkire eljutott – a felekezeti hovatartozás „szenzitivitásának” hangsúlyozásával fokozottan felhívta a figyelmet arra, hogy „ilyesmiről” nem feltétlenül kell adatot szolgáltatni.) A szociológiai felmérések során általános tapasztalat ugyanakkor, hogy ha egyszer vállalkozik az alany az interjúra, a vallással kapcsolatos kérdésekben nem nagyobb a válaszmegtagadás, mint a kérdések átlagában. (A népszámlálásnál – ahol a kérdőív egészére kötelező a válaszadás – ezzel szemben 2001 és 2011 között *növekvő* a nem válaszolás *kivételes* lehetőségével élő állampolgári magatartás.)

Tehát a kifejezetten vallásszociológiai jellegű kérdőív együtt nem működői némiképp jobban torzítják a mintát, mint a vegyes témájú kérdőívek együtt nem működői. Ráadásul – természetesen – vegyes vagy „másmilyen” témájú adatfelvétel igen sok van, míg kifejezetten vallásszociológiai a gazdagabb országokban is csak néhány áll rendelkezésre egy meghatározott periódusban. Ebből az következik, hogy míg a vallásszociológiai felmérésnél hinnünk kell abban, hogy a konkrét adatfelvétel során a konkrét közvélemény-kutató konkrét munkatársai nem követtek el valamiféle alapvető hibát, addig az általános felmérések *egymás kontrolljaként* is használhatók: azokat az összefüggéseket fogadhatjuk el valósnak, melyek többlől vagy valamennyiből kiderülnek.

Ha egyetlen felmérés van, akkor két csoport közötti matematikai értelemben *nem szignifikáns* különbségek *egyformán* jelenthetik azt, hogy *véletlenül* lett az egyik csoport vallásosabb, mint a másik, és azt, hogy az egyik csoport egy *kicsit* vallásosabb, mint a másik. Ha viszont *több felvétel* mutat arra, hogy *x* csoport nem szignifikáns mértékben kissé vallásosabb, mint *y* csoport, *akkor valószínű, hogy ténylegesen kis különbségről és nem véletlenszerű különbségről van szó*. Hiszen ha valóban véletlen lenne a különbség,

akkor egyforma esélye lenne annak, hogy A csoport kicsit vallásosabbnak látszik, mint B csoport, és annak, hogy B csoport kicsit vallásosabbnak látszik, mint A csoport. Hogy hússzor egymás után A csoport tűnjön vallásosabbnak, az éppolyan valószínűtlen, mint hogy hússzor egymás után piros számra essen a ruletglyó. Tehát minél több egymástól független, azonos irányba mutató eredményünk van, annál valószínűbb, hogy ez nem véletlen. Azaz a nem szignifikáns méretű különbségek, irányukat tekintve „kvázi szignifikánsná” változnak.

Ne „bánkódjunk” tehát azon, hogy a legtöbb vallásra vonatkozó szociológiai kérdés nem speciális vallásszociológiai kérdőívek elemeként, hanem általános szociológiai kérdőívek elemeként hangzik el. A nem vallásszociológiai felmérések bázisán viszont kénytelenek vagyunk ismét csak azt mondani, hogy Magyarországon az emberek elsősoró többsége felekezeti „hovatarozását” (ahogyan az egy-egy kérdésből álló felmérés nyomán számunkra látszik) nem választja, hanem a szülei döntéseként „elviseli”. Azaz sok évtizeddel azután, hogy szülei (vagy nagyszülei, környezete) úgy döntöttek, hogy valamely felekezet rítusa szerint az adott felekezet tagjaként bejegyzik, különösebb mérlegelés nélkül az adott felekezet tagjának mondja magát. *Minden felmérésből látszik azonban*, hogy van, és szociológiailag le is írható egy markáns kisebbség, aki nem így jár el, hanem tudatosan máshova sorolja magát, mint ahova szülei vagy nagyszülei döntése alapján sorolódna. Gyakorlatilag négy ilyen csoport van: az egyik, amelyik a felmérésen más vallási közösséget nevez meg jelenlegi felekezetének, mint ahová bejegyezték, a másik, amelyikről megtudjuk, hogy noha bejegyezték, ma felekezetenkívülinek mondja magát, a harmadik, aki ellenkező irányban teszi meg ezt az utat, azaz nem jegyezték be sehová, de ma már valamely felekezet hívének mondja magát, a negyedik – nem egyértelműen felekezetváltó, de – valamiképpen „reflexív” csoport pedig az, amelyik visszatartja, hogy felekezetét megnevezzék. Ezek az emberek nem öröklék, hanem *választják* felekezeti hovatarozásukat, annak hiányát vagy az arról való nyilatkozat megtagadását.

Minden adatbázisunk igazolja, hogy a vallásváltók nemi, foglalkozási, iskolázottsági, területi, politikai összetétele különbözik a felekezeti hovatarozást elődeik döntésképpen elfogadó többségtől. Arra is kereshetjük a választ, hogyan alkothatjuk meg azt az ötödik csoportot, amelyik *tudatos* választás eredményeképpen a számára igaz vallás keresése eredményeképpen *maradt* meg ugyanabban a közösségben, amelybe szülei jegyezték be. E csoportot akkor találjuk meg, ha van olyan vallásosságra vonatkozó kérdés, mint például a Tárki háztartáspanelben, melynek négy válaszalternatívája: régebben nem volt vallásos, most igen / régebben sem, most sem vallásos / régebben vallásos volt most nem az / régebben is, most is vallásos. Értelemszerűen a bejegyzett vallásukban megmaradók akkor tekinthetők „tudatos felekezetválasztónak”, ha a „régebben nem, most igen” alternatívát választják.

Az általunk hozzáférhető adatbázisok kérdőívei elsősoró többségükben a felekezeti hovatarozásra kérdeztek rá, nem vizsgálva azt, hogy a jelenlegi felekezeti státuszt milyen módon – tehát beleszületéssel vagy „döntéssel” érte-e el a kérdezt.

A TÁRKI omnibusz felvételei (TARKI-50000, 2002) között néhány olyan is akad, ahol nem kérdeztek rá a felekezeti hovatarozásra – *csak a bejegyzettségre* – ezek statisztikai értelemben mégis használhatóak. Azaz, ha azt feltételezzük, hogy például a katolikusok iskolázottsági összetételének pontosan egyformának *kellene* lennie két egyhónapos különbséggel felvett kérdőívben, akkor az eredetileg bejegyzettekről informáló és az eredeti tartozásról informáló adatbázisban a kétféle értelemben vett katolikusok közötti iskolázottsági különbség éppen azt mutatná, milyen „hatással” van e tényező – valláselhagyás, vallásválasztás – az iskolázottságra. (Természetesen a „hatás” szó itt csak statisztikailag érthető, hiszen fogalmunk sincs arról, hogy a „vallásváltoztatás” az adott személy életében mikor következett be, tehát egyáltalán, formállogikailag lehet-e oksági összefüggésben az adott személy családi állapotában, politikai orientációjában, iskolai

végzettség szerzésében bekövetkezett változásokra – melyek ugye szintén valamely időponthoz köthetők. S természetesen, ha még tudnánk is – valamely életútinterjú segítségével – hogy mi mikor történt, akkor sem lehetnénk biztosak abban, hogy az élettörténet két különböző síkján (azaz a lelkiismereti történésekben és a karrierben vagy emberi kapcsolatokban) lezajlott változásoknak van-e egymáshoz konkrét közük.

Különös tekintettel arra, hogy a vallásváltoztatás – minden ismert külső körülmény ellenére – valamilyen mértékben mindenképpen saját *belső* történéis eredménye, addig az egyén egyéb szociológiai attribútumai összefüggenek olyan körülményekkel, melyek egyszerűen semmilyen összefüggésben nem voltak az egyén belső történéseivel: akár mennyire szentséginek tartja valaki a házasság intézményét, előfordulhat vele, hogy házastársa beleszeret valaki másba, s ezért egyedül lépéssel elvált állapotba hozza, akár mennyire ragaszkodik szülőházájához, menekülésre kényszerülhet, akár milyen hűséges egy munkahelyhez, kirúghatják onnan stb.

Látszólag sokkal jobb a helyzetünk akkor, amikor a kérdőívben külön-külön megkérdezték, hogy milyen vallásba jegyezték be a kérdezettet eredetileg, s milyen vallási közösségbe tartozik most. Csakhogy az egymástól másodpercekre vagy legfeljebb percekre elhangzó két kérdés ráirányítja a kérdezett figyelmét arra, hogy *a kérdező szemében két különböző dologról* van szó. Mármost egy kevésbé iskolázott, illetve vallási/világnézeti ügyekkel „kevésbé foglalkozó” (ezek iránt közömbös) ember mást felel a felekezeti hovatartozást firtató kérdésre, hogyha felhívják a figyelmét, vagy ha nem hívják fel a figyelmét arra, hogy a bejegyzést, neveltetést, családi emlékezetet el kell (illetve el lehet) választani a jelenlegi tudatállapottól, önbesorolástól.

A TÁRKI-omnibuszokból összesített adatunk szerint például, ha nem hívják fel a figyelmet arra, hogy a hovatartozással kapcsolatos jelenlegi tudatállapot és a bejegyzéssel kapcsolatos információ különböző lehet, akkor az önmagukat valamely felekezethez sorolók 72,9%-nyian vannak a felnőtt magyar lakosságban, ha viszont felhívják, akkor csak 64,1%-nyian. A különbség a felekezetbe nem tartozást vállalóknál csapódik le első sorban: ha a felekezetbe jegyzésről és jelenlegi felekezetbesorolásról külön lehet szólni, akkor 35,1% sorolja magát ide, míg ha erre nincs mód, akkor csak 25,6%. Sokan problémaként érzékelik, hogy a hovatartozásról nyilatkozva „valótlanságot” mondanának (hiszen tudomása van róla, hogy ő évtizedekkel korábbi bejegyzettsége, illetve nyilván első sorban szülei vallásossági állapotát tükröző hittanjárása, bérnállása, konfirmációja, stb. miatt valamely felekezet tagjának „számít” *mások szemében*, de *önmagát* nem „sorolja” a közösséghez. Ez 1,4%-nyi embert a válaszadás elutasítására késztet, ha csak a hovatartozásra irányuló kérdés van a kérdőívben. Viszont, ha a válaszadó külön szólhat a bejegyzettségről és a hovatartozásról, akkor csak 0,8% aggodalmas emiatt. Látszólag két kis számról van szó, de egy több mint másfélszeres különbség sosem lehet véletlenszerű. (És egyébként is: több kérdőívnl tapasztaljuk ezt.)

A két kérdést elválasztó adatbázisban a („milyen felekezetű Ön?” értelemben vett) római katolikusok 0,88-szor, a reformátusok 0,76-szor annyian vannak, mint az el nem választóban. Ez a különbség szintén nem lehet véletlenszerű: a két kérdés szétválasztása a reformátusokra jobban hat. A kérdőívek többsége, mely egyetlen kérdést tesz fel a népesség vallási hovatartozásával kapcsolatban, némiképp kisebbnek mutatja a felekezeten kívüli csoportot, mint amilyen az „valójában”, azaz több kérdés által valószínűsíthető módon.

Koncentráljuk vizsgálatunkat ezután arra a vizsgálatra, ahol ugyanazoktól a személyektől egymás után megkérdezték, hogy bejegyezték-e őket, illetve hogy tartoznak-e felekezethez. A kiválasztott vizsgálat 1997. áprilisi TÁRKI omnibusz, 1500-fős felnőtt lakosságra országosan reprezentatív, többlépcsős, arányosan rétegzett kiválasztással készült valószínűségi véletlen minta. A kiesett válaszadókat pótcímekről a Leslie Kish-kulcs alapján helyettesítették. E felmérés adatait akkor tekintjük „kétségtelennek”,

ha nem mondanak ellent a Miniszterelnöki Hivatal Kormányzati Stratégiai Elemző Központjának megbízásából a Medián közvélemény-kutató 2004-ben végzett országos reprezentatív felméréseinek adataival, az 1998-as ISSP panel magyar alpaneljével, illetve más olyan TÁRKI felvételekkel, melyek hasonlóképpen megkülönböztették a bejegyzéskori és jelenlegi vallási hovatartozást.

Adatok, példaképpen

A katolikusnak és a reformátusnak bejegyzettek egyaránt 30%-ban választják jelenlegi státuszukként a „nem tartozik felekezethez” jelzöt, az evangélikusoknál ez 37%. *A többi adatbázis tanúsága szerint is igaz, hogy a katolikusoknál és reformátusoknál valahol 30% körül van az arány, az evangélikusoknál pedig egy kicsit magasabb.*

Az ellenirányú folyamat is sokkal jelentősebb, mint amit a szekularizációs hipotézis alapján általában gondolhatnánk: a nem bejegyzettek 19%-a valamilyen felekezetet már jelenlegi felekezetként megnevezett.

A katolikusok 1%-a, a reformátusoknak viszont 4%-a, az evangélikusoknak pedig 9%-a mozdult el egy másik vallás irányába. (Az evangélikusok ugyan kevesen vannak, de az evangélikusok a protestáns átlagnál nagyobb más-felekezet-választási hajlandóságát más felvételek is alátámasztják. A zsidóként, görögkeletiként, más vallásúként bejegyzettek viszont olyan kevesen vannak, hogy vallásválasztó szokásaikról a számok nyelvén nem érdemes szólnunk, noha történelmileg tudjuk, hogy a nemzeti többség szemében idegenségi markerrel bíró vallások – mint a zsidók vagy a görögkeletiek – nagyobb arányban vesztek el híveiket áttérés és elmaradás útján is (Nagy, 2014).

Úgy tűnik tehát, a magyar társadalom legnagyobb folyamata, hogy a történelmi népegyházak felől a felekezetenkívüli státusz felé halad a népesség mintegy harmada. Annak a kicsiny csoportnak, melynek a szülei olyan szekularizált státuszban voltak, hogy – a többség szokásával dacolva – ne jegyezzék be gyermekeiket, mintegy ötöde választ valamilyen felekezetet.

Egyik felekezetből másikba térni sokkal kevésbé jellemző – de ezen belül a protestánsok inkább teszik ezt, s a polgárosultabb evangélikusok kissé inkább, mint a reformátusok.

Hogy melyik a választott felekezet, arról a jóval kisebb számok miatt már csak óvatosan mondhatunk bármit is. A vallásváltó katolikusoknak – akik, ne felejtjük el, a katolikusnak keresztelt népesség alig 1%-át teszik ki – kétharmada a kisegyházak felé orientálódik. A vallásváltó reformátusoknál ez 54%. Ez a két szám azonban nem hasonlítható „nettó” össze, hiszen amíg egy 1%-os felekezet választásának esélye egy katolikus számára – minthogy 30%-nyi nem katolikus közül választ – 3%, addig egy református számára – minthogy több mint 80%-nyi nem református közül választ – 1,2%-os. A be nem jegyzett népességből valamely vallás felé igyekvőknek viszont mindössze 5%-a választ kisegyházat. (A továbbiakban csak ezeket a csoportokat hasonlítjuk össze, a kis létszámú evangélikusokat „el kell, hogy engedjük”.)

A legalább ünnepeken templomjáró népességben majd másfélszer akkora a római katolikusnak maradók aránya, de a római katolikusból másfelé orientálódóké közel kétszeres! A reformátusnak maradók aránya 1,2-szeres, a reformátusból máshová tartóké 1,8-szoros. A nagy felekezeteket valamely más – általában kisebb felé – elhagyók tehát új-vallásválasztásukkal egyben intenzívebb vallásgyakorlatra is tértek.

1. tábla. A bejegyzéskori és jelenlegi felekezet kombinációja
Külön megvizsgálva az átlagosnál vallásosabb csoportokra

	mind	legalább ünnepen templomjáró	legalább évente templomjáró
rk –rk	43,6	64,7	58,2
rk – más	0,8	1,5	0,9
rk – nem tart	18,7	4,8	9,3
ref – más	0,9	1,6	1,1
ref – ref	12,7	15,8	16,1
ref – nem tart	5,9	0,3	2,1
nem bejegyz – más	1,2	1,1	1,1
nem bejegyz – nem tartozik	5,2	0,4	0,9
egyéb	11,0	9,9	10,3
Totál	100	100	100
Totál (N)	1505	588	993

A vallásosság vállalása szempontjából érdekes, hogy az egyházkövető vallásosság a vallásváltókatóknál mindig magasabb. A római katolikus vallásban maradók ötöde, az onnét áttérők bő harmada követi – jelenlegi – egyháza tanításait, a reformátusoknál a különbség a két csoport között még nagyobb: 16%, illetve 61%. A katolikus és a református vallást választók egyházkövetése is magasabb, mint az eleve oda keresztelteké.

Természetesen az országos átlagból kilóg a főváros. Budapesten a lakosság közel kétharmadát katolikusnak keresztelték, de ennek több mint fele a felekezethez nem tartozók közé került. A reformátusnak bejegyzetteknek is csak 47%-a maradt meg vallásában, s 45%-a választotta a felekezeten kívüli státuszt, azaz 7% keresett új vallást magának.

Az idősebb (1944 előtt) katolikusnak születettek fél százaléka, s később születettek másfél százaléka választott másik vallást, a szekularizált alternatíva választása szempontjából a fiatalabbak és a középkorúak között is van eltolódás, mert míg az öregek 20%-a, a középkorúak 32%-a, a fiatalabbak 37%-a választotta a szekularizált alternatívát.

A reformátusoknál a más vallás választásában ingadozás van, a be nem jegyzettség választása a katolikusokhoz hasonló mértékben növekszik az idősebbektől a fiatalabbak felé haladva.

2. tábla. A bejegyzéskori és jelenlegi felekezet kombinációja
Külön megvizsgálva az egyes születési csoportokra

	1901–1943- születésűek	1944–1960- születésűek	1961–1979- születésűek	Összesen
rk – rk	52,5	41,7	36,7	43,5
rk – más	0,4	1,0	1,0	0,8
rk – nem tart	13,3	20,5	22,1	18,7
ref – más	0,8	1,2	0,6	0,9
ref – ref	16,4	12,0	9,9	12,7
ref – nem tart	4,8	6,8	6,3	6,0
nem bejegyz – más		0,6	3,0	1,3
nem bejegyz – nem tartozik	0,4	3,9	10,8	5,2
egyéb	11,3	12,0	9,7	11,0
Totál (N)	495	482	526	1503

A katolikusnak keresztelt férfiak 36%, a nők 24%-a választja a „nem tartozik” alternatívát, a reformátusoknál a különbség ennél némiképp nagyobb is. Erre az egyik magyarázat, hogy a férfiak (minden vallásszociológiai felmérés szerint) végső soron *mindig vallástalanabbak, hiszen a városba ingázó munkavállalással, nyilvános térben való mozgással jár együtt a valláshoz nem tartozás „megtalálása”*. A másik magyarázat, hogy a férfiak inkább hajlamosak a velük született státuszok (nemcsak felekezeti, hanem mindenféle státusz) *megváltoztatására. A második hipotézis igazságát akkor láthatnánk, ha a vallástalanságból a vallásosság irányába is nagyobb valószínűséggel mozognának a férfiak, mint a nők. De ez nem így van: a felekezetenkívülinek született férfiak 85%-a maradt eredeti státuszában, a nőknek viszont csak 77%-a.*

A reformátusnak és katolikusnak maradók havi nettó jövedelme igen hasonlatos. Némiképp magasabb az e csoportokból más vallásokhoz tartóké, és még magasabb a nem tartozó csoportba tartóké. Az eleve be nem jegyzettek jövedelme a legalacsonyabb. Míg ugyanis a felekezetenkívüli státuszt választók között iskolázott középosztálybeliek is bőségesen akadnak, egy nemzedékkel korábban a be nem jegyzés vélhetőleg inkább alacsonyabb státuszú munkáscsaládok szokása volt – s minthogy az ő gyermekeikből viszonylag alacsony státuszúak lettek, jövedelmük is alacsony.

A csoportok közötti különbséget – „miféle attitűdű emberek úgy egyébként” – természetesen jól mutatja a pártpreferencia. A katolikusnak megmaradó katolikusok a kisgazdákhöz, a más vallást választó katolikusok a szabaddemokratákhoz, a katolikus egyházból a nem tartozó csoportba kerültek a szocialistákhoz húztak – ne felejtjük a Horn-kormány regnálása idején vagyunk. A reformátusnak megmaradó reformátusok a kisgazdákat kedvelték, míg a szekularizáció útjára lépett reformátusok erősen megoszlottak a kisgazdák és a szocialisták között.

A be nem jegyzettek, akár választottak, akár nem választottak vallást, felülreprezentáltak az SZDSZ szavazók soraiban. (E számokat persze nem tudjuk egy az egyben összevetni a teljesen más körülmények között készült 2004-es felméréssel, így nagyobb óvatossággal kell, hogy kezeljük őket.)

A pártkötődés erősségét nézve a katolikusnak és reformátusnak maradók definiálják magukat erősebben kötődőknek – míg a vallásváltók, szekularizálódók politikai affiliációikat gyengébbnek érzik. Lehetséges, hogy olyan összefüggésre bukkanunk, hogy a

vallásváltás mögé elképzelhető attitűd – korábbi döntéseink vagy családjunk döntéseinek öröklésére való hajlam megkérdőjelezése – olyan attitűdöt, habitust jelent, mely a pártokban való „vakhit” ellenmotivációjául is szolgál?

A pártpolitikai attitűdök mellett – ha a tanulmány nem nyúlt volna már eleve hosszúra – nyilvánvaló és szisztematikus különbségeket találhatnánk az egyes politikusok kedvelésében, az abortuszhoz, az egyház-finanszírozáshoz való viszonyban stb. Más adatbázisok alapján pedig a „régebben nem vallásos, de most már igen” emberek véleményeinek erős divergenciáját tapasztalhatnánk a mindig is vallásosaktól.

Hann Endre rendkívüli szívességéből módomban nyílt a Medián 2013 és 2016 közötti 27 reprezentatív adatbázisának (átlagosan közel 1200, összesen 32099 eset) értékelésére (a továbbiakban Medián-32000). Ezekben mind feltették az eredeti bejegyzésre és a jelenlegi hovatartozásra utaló kérdést is. E bőséges adatbank csak azért nem hasonlítható össze egy az egyben a fentiekkel, mert a római és görög katolikus adatokat nem választja szét. Az adattár legkomolyabb újdonsága, hogy bemutathatóvá teszi azt a csoportot, akik születésük állapotuktól eltérő felekezetbe sorolták magukat – és ez esetben nem vagyunk rákényszerülve arra, hogy a felekezetbe nem tartozókkal is, mint igaz vallást keresőkkel számoljunk.

A Medián-32000 szerint a népesség 1,17%-a választott magának új vallást. Ezen a nagyon kicsi népességen belül a választott vallás részesedése mintegy fordított arányban van az öröklött vallásukat követők körében mutatott erőssorrenddel, mert 38%-kal a kisegyházak vezetnek. A célcsoportban 34%-kal vesznek részt a katolikusok és 24%-kal a reformátusok – ami a reformátusok felülreprezentációját jelzi. A mindössze 2%-nyi evangélikus a történelmi nagyokhoz képest alulreprezentált.

Az iskolázottsági státuszt egy régebben kidolgozott módszer szerint éppúgy százalékos skálán fejezem ki, mint a pl. a lakóhelyi státuszt. E módszer lehetővé teszi, hogy a különböző szempontokból felső vagy alsó lakossági tizedeket, harmadokat különböztethessünk meg (Nagy, 2009). A katolicizmust választó protestánsok nagyjából azonos iskolázottsági státuszúak, mint a katolikusnak maradó katolikusok. A be nem jegyzettségből a katolicizmusba érkezők némileg iskolázottabbak. A reformátusokat is az jellemzi, hogy a többi felekezet felől érkezők hasonló státuszúak, a nem bejegyzettségből érkezők magasabb státuszúak. A katolicizmust választók kicsit vallásosabbak, mint a katolicizmusban maradók, a reformátusoknál kicsit nagyobb az eltérés ugyanezen logika szerint.

A szisztematikus elemzés – talán egy kötetnyi terjedelemben – azt mutatná: a vallási/világnézeti csoportjukat igaz vallásként választó, és azt élettörténeti örökségként elfogadó emberek sok-sok tekintetben különböznek egymástól. Akkor is, ha jelenlegi státuszukat tekintve azonos csoportba, például „egyház tanítását követő” vagy „legalább havonta templomjáró” világnézeti csoportba tartoznak is.

Irodalom

Ádám Antal (1994). A vallásszabadság összetevői. *Társadalmi Szemle*, 49(5), 29–39.

Bruce, S. (1995). *Religion in modern Britain*. Oxford–New York: Oxford University Press.

Buda Péter (2001). Állam és egyház: a polgári átalakulás eredményeinek leépítése. *Fundamentum: Az emberi jogok folyóirata*, 5(2), 127–142.

Davie, G. (2010). *A vallás szociológiája*. Pannonhalma: Bencés Kiadó.

Földvári Mónika, Rosta Gergely (1998). A modern vallásosság megközelítési lehetőségei. *Szociológiai Szemle*, 8(1), 127–137.

Hamilton, M. B. (1998). *Vallás, ember, társadalom: elméleti és összehasonlító vallásszociológia*. Budapest: AduPrint Kiadó és Nyomda.

Hegedűs Rita (1998). A vallásosság kérdése Magyarországon nemzetközi és magyar kutatások eredményeinek tükrében. *Szociológiai Szemle*, 8(1), 113–126.

- Horváth Pál (1990). A szekularizációs elmélet működési zavarai és a vallási változás. In Lovik Sándor és Horváth Pál (szerk.), *Hívők, egyházak ma Magyarországon*. Budapest: MTA Filozófiai Intézet, 319–355.
- Horváth Zsuzsa (1995). *Hitek és emberek*. Budapest: ELTE Szociológiai-Szociálpolitikai Intézet.
- Kamarás István (2009). *Vallásosság, habitus, izlés: kutatási jelentés*. Budapest: Loisir.
- Karáczy Viktor (1994). Traumahatás és menekülés: A zsidó vallásváltók szociológiája 1945 előtt és után. *Múlt és Jövő*, 8(2), 73–91.
- Máté-Tóth András (2011). A vallásszabadság kortárs diskurzusa. In Erdélyi László (szerk.), *Egyházügyi, vallásszabadsági tudományos konferencia*. Budapest: „Boldog Élet” Alapítvány. 59–66.
- Nagy Péter Tibor (1995). Egyházi iskolaindítás és az állam az első parlamenti ciklus idején. *Magyar Pedagógia*, 95(3–4), 293–313.
- Nagy Péter Tibor (2009). *Az iskolai elit és az iskolázott elit kutatása*. <https://www.ofi.hu/tudastar/nagy-peter-tibor-iskolai> Utolsó letöltés: 2009. 01. 02.
- Nagy Péter Tibor (2013). Egy teológiai tétel vallásszociológiája. *Iskolakultúra*, 23(5–6), 33–38.
- Nagy Péter Tibor (2014). A felekezeti statisztika a népszámlálásban és a szociológiában. *Kisebbségkutatás*, 23(3), 7–35.
- O’Bryan, M., Fishbein, H. D., & Ritchey P. N. (2004). Intergenerational transmission of prejudice, sex role stereotyping, and intolerance. *Adolescence*, 39(155), 407–426.
- Pusztai Gabriella (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Schweitzer Gábor (2006). A lelkiismereti és vallásszabadság, valamint az egyházak jogállásának alkotmányos keretei. *Acta Humana*, 17(1), 3–16.
- Stark, R. & Bainbridge, W. (1996). *Religion, deviance, and social control*. New York–London: Routledge and Kegan Paul.
- Szántó János (1998). *Vallásosság egy szekularizált társadalomban*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- TÁRKI 50000. Nagy Péter Tibor által a TÁRKI-től megkapott TDATA-D27; TDATA-D29; TDATA-D30; TDATA-D31; TDATA-D77; TDATA-D58; TDATA-D63; TDATA-D72; TDATA-D73; TDATA-D74; TDATA-D85; TDATA-D89; TDATA-E09; TDATA-D93; TDATA-D94; TDATA-D95; TDATA-D96; TDATA-D97; TDATA-E07; TDATA-D48; TDATA-E08; TDATA-E14; TDATA-E35; TDATA-E36; TDATA-E16; TDATA-E18; TDATA-E21; TDATA-E23; TDATA-E24; TDATA-E26; TDATA-E29; TDATA-E32 file-okból előállított adatbázis. 2002.
- Társadalomkutatási Informatikai Egyesülés – TDATA-C80: TÁRKI Mobilitás 1992. A magyarországi népesség rétegződése és társadalmi mobilitása. Kutatásvezető: Róbert Péter.
- Tomka Miklós (2009). *Szakmai beszámoló „A társadalmi és vallási változások összefüggései az 1989 utáni kelet-középeurópai társadalmakban, különös tekintettel Magyarországra és a határon túl élő magyar népességre” című T042943 OTKA nyilvántartási számú kutatásról*. http://real.mtak.hu/851/1/42943_ZJ1.pdf Utolsó letöltés: 2009. 01. 02.
- Tomka Miklós (2011). *A vallás a modern világban: a szekularizáció értelmezése a szociológiában*. Budapest: Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet – Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány.
- Török Péter (1997). Egyházszámadás. *Egyházforum*, 12(2), 60–66.

Absztrakt

A tanulmány a családtól örökölt vallás megváltoztatásának társadalmi törvényszerűségeivel foglalkozik. A jelenség jelentése és súlya történelmi időben és térben nagyon különböző, ahogy ezt az egész világból vett példák mutatják. A tanulmány sorra veszi azokat a tudásszociológiailag megragadható motívumokat, melyek a domináns vagy többségi vallások választása mellett szólnak, de azokat a részben hálózatalméleti megfontolásokat is, amelyek a kisebbségi vallások növekedését segítik. A tanulmány előszámolja azokat a racionalizálható okokat is, amelyek ahhoz vezetnek, hogy a mai Magyarországon a katolikusnak és a reformátusnak bejegyzettek egyaránt 30%-ban választják jelenlegi státuszuként a „nem tartozik felekezethez” jelzöt, az evangélikusoknál ez 37%. Az ellenirányú folyamat is sokkal jelentősebb, mint amit a szekularizációs hipotézis alapján általában gondolhatnánk: a nem bejegyzettek 19%-a valamilyen felekezettel már jelenlegi felekezetként megnevezett. A katolikusok 1%-a, a reformátusoknak viszont 4%-a, az evangélikusoknak pedig 9%-a mozdult el egy másik vallás irányába. A választott vallás részesedése mintegy fordított arányban van az örökölt vallásukat követők körében mutatott erősorrenddel, mert 38%-kal a kisebbségi felekezetek 34%-kal vesznek részt a katolikusok és 24%-kal a reformátusok – ez a reformátusok felülreprezentációját jelzi. A mindössze 2%-nyi evangélikus a történelmi nagyokhoz képest alulreprezentált.

Értékek a Rick és Morty című animációs sorozatban

Az elmúlt 30 évben – a Simpson családdal kezdődően (The Simpsons) – sorra jelentek meg a felnőtteknek szóló animációs sorozatok. A South Park, a Family Guy és nem utolsósorban a Rick és Morty mind-mind olyan animációs sorozatok, melyek célközönsége a fiatal felnőttek közt található. Humoruk, szatirikus elbeszélésmódjuk, popkulturális utalásaik és explicit stílusuk olyan, mely a kisgyerekek számára nehezen vagy egyáltalán nem értelmezhető, sok felnőtt számára azonban rendkívül szórakoztató.

Bevezetés

A felnőtteknek szóló animációs filmek és sorozatok létrejöttével új műfaj született, amelyek nélkül ma már elképzelhetetlen a televíziózás, elég, ha az egyik legnépszerűbb Magyarországon is működő és szórakoztató műsorokat sugárzó csatorna, a Comedy Central műsorkínálatára gondolunk. A csatorna programja bővelkedik a korhatáros animációs rajzfilmekben.

Az újfajta műsorok keletkezése és egyre nagyobb tömegben terjedő népszerűsége reflektál bizonyos társadalmi változásokra. Azok a műsorok tudnak hosszútávon fennmaradni, amelyek lépést tartanak ezzel a változással, képesek reagálni az újonnan felmerülő társadalmi és piaci igényekre. A fentiekben említett sorozatok azért különlegesek, mert fenn tudtak maradni ebben a nagyon kiélezett versenyhelyzetben is. A Simpson családból 1989-es indulása óta 2019-ig 30, a South Parkból 1997 óta 22, míg a Family Guyból 1999 óta 17 évad került műsorra, ami jól példázza azt a fajta igényt, ami megjelenik a televízió nézők oldaláról. Ezek a sorozatok éppen azért képesek hosszútávon létezni, mert könnyed szórakozást biztosítanak, hétköznapi embereket, helyzeteket dolgoznak fel és ezen keresztül nyújtanak betekintést a nyugati és elsősorban amerikai kultúra és társadalom világába. Sikerességük másik kulcsa az, hogy a felszíni humor alatt jellemzően nagyon is komoly filozófiai, kritikai tartalommal bírnak. Ennek az újfajta paradigmának a jegyében jött létre a Rick és Morty című sorozat is, amelynek 4. évada 2019-es év első felében fog megjelenni az Egyesült Államokban. Ezek a sorozatok – és így az általunk vizsgált Rick és Morty is – különösen érdekesek a pedagógiával és társadalomtudományokkal foglalkozók számára, hiszen a körülöttünk megtapasztalható világ egyfajta lenyomatát közvetítik a néző számára. Az általában hétköznapi események mögött mélyen szántó gondolatok lappanganak. Írásunkban arra vállalkozunk, hogy ezeket a jelentéseket és megbúvó értékrendeket feltárjuk.

A következőkben az értékek fogalmi kérdésével fogunk foglalkozni, mely során a pszichológia, a szociológia és a pedagógia tudomány legjelentősebb hazai és külföldi képviselőinek értékelméleteit ismertetjük. Ezt követően a magyar értékutatások eredményeinek múltjával és jelenével, valamint a magyar fiatalok értékpreferenciáival foglalkozunk. Az alapfogalmak és elméletek tisztázását követően kezdünk bele az általunk vizsgált sorozat értékeinek feltárásába.

Az érték fogalmi kérdései

Az értékek pszichológiai és pedagógiai meghatározásai

A különböző diszciplínák más-más aspektusát ragadják meg az érték kérdéskörének. A szociológia tudományában az érték fogalma a kultúra tágabb értelmezéséből reprezentálódó meghatározás. Giddens szerint a kultúra három fő komponensből áll: a csoport által megőrzött absztrakt eszményekből (az értékekből), az általuk követett normákból és a létrehozott anyagi javakból (Giddens, 2003). Tehát Giddens kultúraértelmezésében megjelenik az érték mind gazdasági, mind kulturális, mind személyközi vonatkozása is az érték meghatározásának. Az értékek motiváló, orientáló tényezők, amelyek meghatározzák általános hitünket, attitűdjeinket, normáinkat, és ezeken keresztül befolyásolják cselekvéseinket (Pavluska, 2015. 3.).

A pszichológiai értékutatók vizsgálatakor Milton Rokeach és Shalom Schwartz munkássága megkerülhetetlen. Milton Rokeach az alapvető értékekkel, hitekkkel és attitűdökkel való kapcsolatának filozófiai megalapozása után kidolgozta az alapvető értékek empirikus kutatásokban alkalmazható rendszerét, a Rokeach-értékskálát (RES; *Rokeach Value Survey-RVS*). A Rokeach Value Survey voltaképpen az értékek osztályozási rendszere, amely két értékosztályt különböztet meg, a célértékeket, vagy terminális értékeket és az eszközértékeket, vagy másfajta terminológiában az instrumentális értékeket. Mindegyikhez 18 önálló értéket rendel (ld. 1. táblázat). A célértékek azokra a vágyott végállapotokra vonatkoznak, amelyeket az egyén élete során el szeretne érni, így nem véletlen, hogy a különböző kultúrákban élő emberek célértékei jelentősen különböznek. A célértékek elérésének eszközei, vagyis a kívánatos viselkedési módok az eszközértékek. (Rokeach 1968, 1973)

A különböző diszciplínák más-más aspektusát ragadják meg az érték kérdéskörének. A szociológia tudományában az érték fogalma a kultúra tágabb értelmezéséből reprezentálódó meghatározás. Giddens szerint a kultúra három fő komponensből áll: a csoport által megőrzött absztrakt eszményekből (az értékekből), az általuk követett normákból és a létrehozott anyagi javakból (Giddens, 2003). Tehát Giddens kultúraértelmezésében megjelenik az érték mind gazdasági, mind kulturális, mind személyközi vonatkozása is az érték meghatározásának.

1. táblázat: A Rokeach-értékskála cél- és eszközértékei (N. Kollár & Szabó, 2004. 349.)

Terminális értékek	Instrumentális értékek
béke	bátor
belső harmónia	becsületos
boldogság	derűs
bölcsesség	elnéző
családi biztonság	engedelmes
egyenlőség	eredményes
élvezetek	fantáziadús
érett szerelem	fegyelmezett
igaz barátság	független
izgalmas élet	logikus
kényelmes élet	megbízható
nemzeti biztonság	segítőkész
önbecsülés	széles látókörű
sikeres megvalósítás érzése	szellemi-intellektuális
szabadság	szeretetteli
szépség	tiszta
társadalmi tekintély	törekvő
üdvözülés	udvarias

Shalom Schwartz (2012) kultúra független, univerzális alapértékek kidolgozására törekedett. Tíz olyan motivációs szempontból eltérő alapértéket határozott meg az emberek értékorientációk szerinti jellemzésére, amelyeket az emberek minden kultúrában elismernek (ld. 1. ábra). A Schwartz-féle tíz alapérték a következő: önállóság, stimuláció, hedonizmus, teljesítmény, hatalom, biztonság, konformitás, tradíció, jóindulat és univerzalizmus.



1. ábra: A tíz motivációs értéktípus közötti kapcsolat elméleti modellje (A Schwartz-féle értékdimenziók)
Forrás: Ságvári, 2009. 98.

Schwartz elméletében leírta az értékek általa feltételezett működési mechanizmusát is. Elgondolása szerint az adott helyzetekben először az értékek aktiválódnak, melyek gyakorlatilag motivációknak tekinthetők. Az értékek aktiválódását követően kiválasztódnak azok a reakciók, amelyeket előnyben részesítünk a többihez képest, azaz amelyekről úgy véljük, segítenek az adott cél elérésében. Harmadik lépésben az értékek hatással vannak a figyelmünkre, befolyásolják a percepcióinkat és az adott helyzet interpretációját, megítélését. Tehát ezáltal az értékek hatást gyakorolnak a cselekvések megvalósítására. Mindezek ellenére azonban a kapcsolat az értékek és a viselkedés között nem kizárólagos, sőt, általában többféle érték együttes hatása alakítja a cselekedeteinket, amelyet természetesen még számos más tényező is befolyásol (Luksander és mtsai, 2012).

Vizsgálatunk során Schwartz értékrendszerét vesszük alapul, hiszen Schwartz Rokeachra alapozva, az elgondolásait mintegy integrálva hozta létre saját elméletét. Mindemellert Schwartz-féle értékmodell nemzetközi elterjedését mutatja az is, hogy ezt a modellt használják a 2001 óta folyó European Social Survey kutatásokban az értékek vizsgálatára (Pavluska, 2015. 6.). A neveléstudomány oldaláról megközelítve az értékek kérdéskörét Bábosik leírja, hogy az értékek alapvetően két osztályba sorolhatóak: objektív és szubjektív értékek közé. Objektív érték lehet a friss levegő, a tiszta víz, a szabadság, a tudás, a szerelem, a béke vagy a szépség. Szubjektív érték hinni valamiben, ami segít az emberi létben; elolvasni egy izgalmas történetet vagy tíz kilométert kocogni naponta. Az értékek megfelelnek a nevelési céloknak, a nevelési célok pedig összetettek, hol az érzelmi, hol a kognitív, hol pedig a fizikai képességek fejlesztésének alárendelve alakulnak (Bábosik, 2001).

A nevelés normatív koncepcióiból következtetve állítja, hogy a pedagógiában legfontosabb értéknek az nevezhető mellyel egy személy nevelhető. Tehát a tanárnak feladata, hogy támogassa tanulóját abban, hogy öntudatos és felelős tagja legyen a társadalomnak. Ebből következően a tolerancia, az igazság, a jog, a tisztelet és a bátorítás az ideális diákorientált értékek.

Bábosik alapvetően különbséget tesz hagyományos keresztény értékek és liberális értékek közt. A keresztény értékrendre jellemző a hagyományörzés, továbbá a hazafias értékeket ötvözi a keresztény valláserkölcse. A liberális értékrend központi értéke a szabadság, ennek megfelelően az emberi és szabadságjogokat hangsúlyozza, továbbá a törvény előtti egyenlőséget, és ahol lehet, a szabad verseny híve. Ezenfelül számításba veszi a szocialista értékrend prioritásait, de ez a 2010-es években már korántsem olyan meghatározó, mint néhány évtizeddel ezelőtt. Deklarálja a pluralista értékközvetítés jelenlétét a neveléstudományban, amely a kollektív valamint individuális értékeket egyaránt magában foglalja és a különféle értékrendek egymásmellettségét tételezi fel. A pedagógia tudomány részéről létrehozott meghatározás szerint az érték olyan produktum, amely kétfajta szerepet tölt be. Egyfelől hozzájárul a társadalmi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott közösségfejlesztő funkcióval; másfelől elősegíti az egyén fejlődését, azaz individuális fejlesztő funkciót is betölt. Emellett az értékpluralizmus léte nem kérdőjelezi meg azt, hogy a különböző értékrendek mindegyike néhány közös erkölcsi alapértékre épül (Bábosik, 2001).

Egy másik pedagógiai megközelítés szerint az értékek nem kettő, ahogy azt az angolszász irodalomban láthattuk (Bábosik, 2001), hanem öt különböző alcsoportra oszthatóak. (Lappints, 1998) Az értékek ebben a felosztásban is megfeleltethetőek nevelési céloknak. Eszerint a megközelítés szerint lehetnek a biológiai léthez fűzhető értékek, melyek közé sorolhatjuk az élet tiszteletét, védelmét és a testi-lelki egészség fenntartását. Az értékek következő csoportja az én harmóniájára és autonómiájára vonatkozik. Ide sorolható az önismeretre, a személyiség kibontakoztatására és az önnevelésre vonatkozó igényt, aktivitást. Továbbá Lappints ebbe a csoportba osztja a belső harmóniára és stabilitásra való törekvést is. Harmadik a társas kapcsolatokra vonatkozó igény értéke.

Ide tartoznak a személyes és intim kapcsolatok értékei, a szociális kapcsolatok értékei, valamint a mindennapi érintkezéshez fűzhető értékek. A negyedik kiemelt nagy érték-csoport a társadalmi eredményességre vonatkozik, mely a műveltséggel és munkával kapcsolatos értékekben ragadhatóak meg. Végül az ötödik nagy csoport a humanizált társadalom és világkép értékeit tartalmazza. Ezek közé sorolhatjuk a hazával, a civil társadalommal és az egyetemes világgal kapcsolatos értékeket. (Lappints, 1998)

A pedagógiai értékkutatások tárgyalásakor nem kerülhetjük ki a normák kérdését sem. A normativitás előíró jellege megmutatkozik egyfelől a nevelői feladatok, tevékenységek előírásában, másfelől célja, hogy a felnövekvő generáció egységes, normakövető magatartásának kialakítása (Zrinszky, 2000). A normák kutatási kérdésköre bőséges irodalommal rendelkezik a pedagógia tudományában. Az abszolút norma- és szabálykövető vonulatokon át – mint a herbarti pedagógia, vagy Wolfgang Brezinka (Zrinszky, 2000. 304.) pedagógiája - megjelennek azok az elméletek is, melyek kisebb jelentőséget tulajdonítanak a normativitásnak, így például az értékmentességet hirdető emancipatórikus pedagógia (Zrinszky, 2000. 308.).

Az oktatás egészéről azonban megállapíthatjuk, hogy „minél uniformizáltabb a nevelés annál kevésbé hatékony” (Zrinszky, 2000. 305.). Ezt a gondolatmenetet erősíti tovább Báthory Zoltán (Zrinszky 2000. 305.), aki a pedagógiát a különbségek világának nevezi. Ezen megfontolásból kiindulva tehát nem tudunk egy általános „jót” létrehozni, mely mindenki igényeit ugyanolyan mértékben kielégíti, legyen szó pedagógiáról vagy az élet bármely más területéről. Ugy véljük ezeket a különbségeket megragadva, akár a hagyományos pedagógiai eszközöktől eltávolodva is lehet találni olyan oktatási-nevelési eszközöket, mellyel a diákok bevonhatók a tanulás folyamatába. Itt akár Bábosik Zoltán (2001) egy állítására is visszautalhatunk, mely szerint a legfontosabb érték az, amellyel egy személy nevelhető.

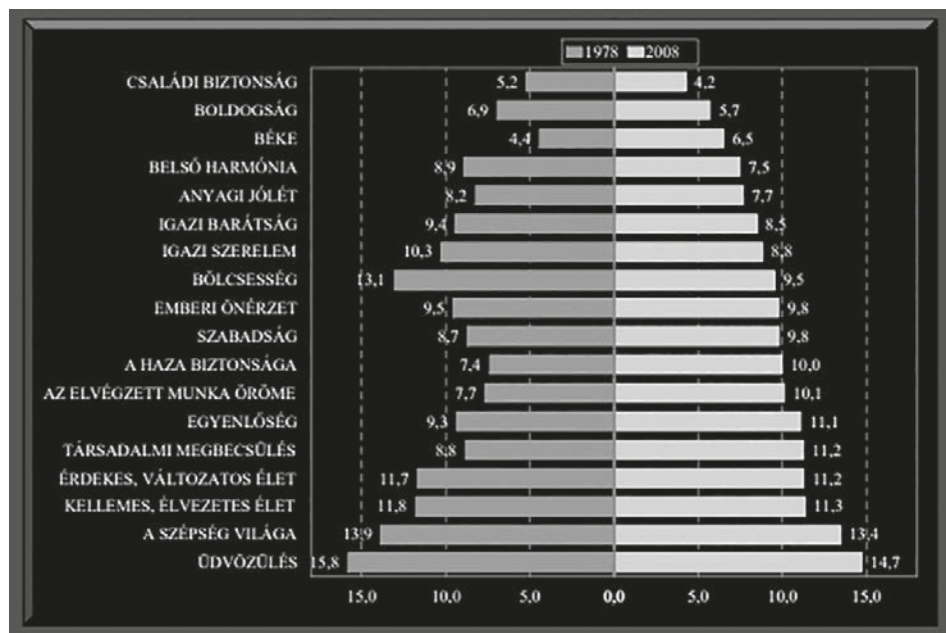
Az értékek folyamatos változásban vannak, reagálnak a társadalmi és technikai változásokra, azokkal szoros korrelációban állnak. Az értékek és azok sorrendje társadalmanként és történelmi koronként különböző lehet. Párhuzam figyelhető meg a feudalizmus kora és az ipari forradalmak időszakának Európájával. Míg a korábbi évszázadokban a nemesség a kézitusában való ügyességet, erőt, bátorságot igen magasra értékelte. Az iparosodás és a kapitalizmus kifejlődése után a harciasság értéke háttérbe szorult, és az üzleti ügyesség vált az egyik leginkább értékelt tulajdonsággá. Társadalmi osztályonként is nagy különbségek lehetnek. Például a műveltség vagy a művészi tehetség a korábbi évszázadokban csak egy szűk rétegben számított nagy értéknek (Andorka, 2006. 402.). Noha az értékek változásban vannak, mindez a változás rendszerint lassú folyamatként zajlik a társadalomban. A következő fejezetben egy olyan vizsgálat eredményeit szeretnénk ismertetni, amely a magyar lakosság értékrendszerét mutatja be 30 év eltéréssel.

Értékvizsgálatok Magyarországon és az országot is érintő külföldi kutatásokban

Az értékek rendszeres és módszeres kutatása már az 1950-es években megkezdődött, de kezdetben még kevésbé voltak elterjedve az empirikus alapokon nyugvó kutatások, s ezek is még csak kisebb csoportokra terjedtek ki. Az 1980-as években tovább folyt a módszertani fejlesztése, s ugyanebben az időszakban indult világhódító útjára Inglehart (Ságvári 2009) vezette nemzetközi kutatássorozat, a Világ értékfelmérés (*World Values Survey*, WVS) (Hankiss és mtsai, 1983), amelyben a kezdetektől fogva Magyarország is részt vesz. A vizsgálatssorozat a nemzetközi és kultúráközi értékrendszerbeli változások monitorozását és nyomon követését tűzte ki célul (Ságvári, 2009).

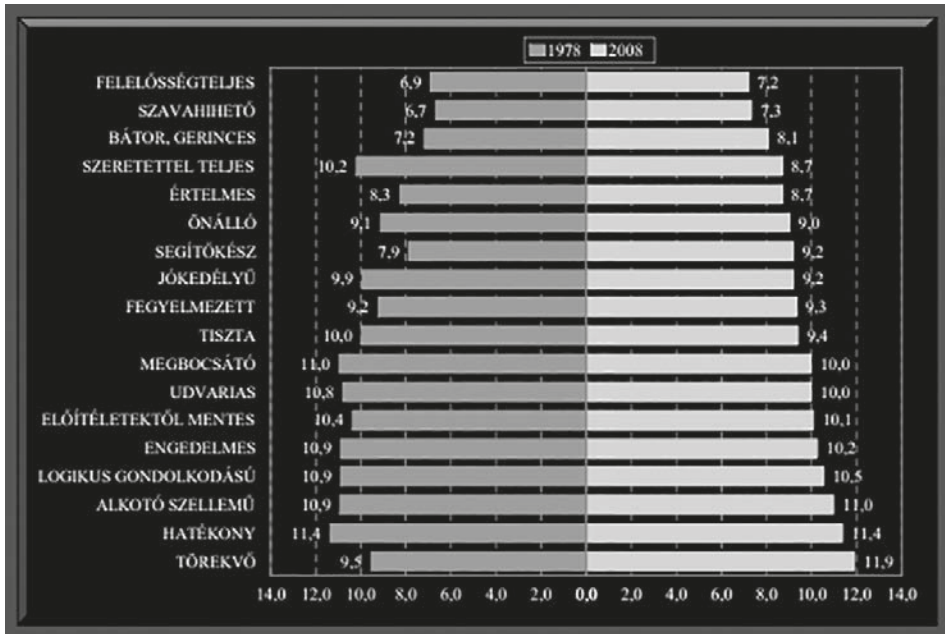
Az értékek változása Magyarországon az értékvizsgálatok tükrében

A '70-es, '80-as években kibontakozó értékvizsgálatok a már említett Rokeach-értékskála felhasználásával vizsgálták a magyar társadalom értékrendjét. A szekularizációval és individualizációval kapcsolatos értékek egyre szélesebb körben nyernek társadalmi támogatottságot, azonban a posztmodern értékek – a nyitott gondolkodás, a mások iránti bizalom, a tolerancia, a kockázatvállalás, az öngondoskodás – alig-alig jelennek meg (Hankiss és mtsai, 1982).



2. ábra: Célértékek preferenciáinak változása 1978-2008 között Magyarországon az alacsonyabb skálaérték nagyobb fontosságot jelöl (Rokeach értékek, forrás: Füstös & Szalma, 2009. 13.)

Amíg 1978-ban a béke volt a legfontosabb célérték, addig 2008-ban a családi biztonság vált a célértékek közül a prioritássá. A legkevésbé preferált célértékek közé mindkét esetben az üdvözülés és a szépség világa került (ld. 2. ábra, Füstös & Szalma, 2009). Fontos kiemelni, hogy dacára az egyre jelentékenyebb globalizációnak, és az ezzel párhuzamosan végbemenő szekularizációnak a '78-as adatokhoz képest – ha csupán csekély mértékben is – de 2008-ra fontosabbá vált az üdvözülés célértéke, mint 30 évvel korábban. Ezek mellett szignifikánsan magasabb értékeket kapott az igaz szerelem, az igaz barátságnak, az anyagi jólétnek, a belső harmóniának, a bölcsességnek és boldogságnak az értéke. Emellett úgy látszik csökkent a fontossága: az egyenlőségnek, a békének, a társadalmi megbecsülésnek, az elvégzett munka örömeinek, valamint a haza biztonságának. Legkisebb mértékben az érdekes változatos élet, szépség világa, emberi önérzet megítélése változott (Füstös & Szalma, 2009).



3. ábra: Az eszközértékek változása 1978-2008 között Magyarországon az alacsonyabb skálaérték nagyobb fontosságot jelöl (Rokeach-értékek, forrás: Füstös & Szalma, 2009. 17.)

Az 1978-2008 közötti időszakban az eszközértékek preferenciáiban végbement változások sokkal kisebb arányúak és horderejűek voltak, mint a célértékek esetében (ld. 3. ábra). A legnagyobb mértékű változás a törekvő értékében következett be, melynek jelentősége szembetűnően csökkent a második vizsgálat idejére. Ugyancsak csökkent a szavahihető, bátor, gerinces és a segítőkész fontossága, miközben a szeretettel teljes érték preferenciája számottevően emelkedett 2008-ra. Eközben alig történt változás az előítéletektől mentes, önálló, hatékony, alkotószellemű, fegyelmezett és felelősségteljes értékpreferencia sorrendjében (Füstös & Szalma, 2009).

Megfigyelhető, hogy a XX. század utolsó negyedében, a változó politikai táptalaj mellett milyen módon változtak az értékek. 1978-ban még erőteljesen jelen voltak a hivatalos szocialista értékrendszer elemei, amelyet a Rokeach-értékskálán a béke, a haza biztonsága képvisel. A rendszerváltást - vagy, ahogy néha informális körökben emlegetni szokták, a módszerváltást - követően háttérbe szorultak a klasszikus szocialista értékek, és ezzel párhuzamosan felerősödtek az individualitáshoz, a piacgazdasághoz és anyagi értékekhez köthető értékek. Fokozatosan új értékek emelkedtek fel. A folyamat – még korántsem végén, de – 2008-as vizsgálati pontján kimutatható, hogy az emberek a belső értékek felé kezdtek fordulni, amelyek központi értékeként az igaz szerelem és a boldogság jelenik meg. Ezenfelül a célértékek közül permanensen erősnek bizonyul a család, amely mindig is előkelő helyen állt a magyar társadalmi értékek közt. A kohorsz-elemzés szerint az emberek értékrendszere az életkorral változik (Pavluska, 2015. 12.).

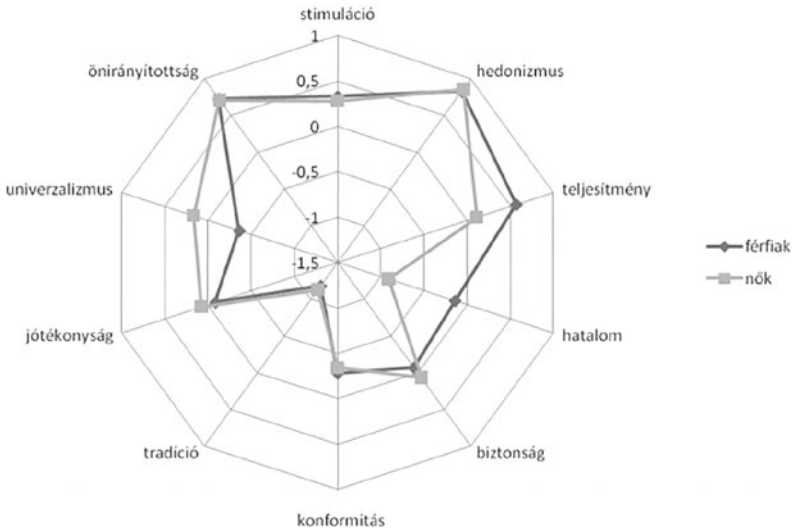
Értékpreferenciák a fiatalok körében

A magyar lakosság értékfelmérései után lássuk a jelen kutatás célcsoportját alkotó, potenciális Rick és Morty fogyasztó fiatalok értékrendszerét feltáró eredményeket. A következőkben két kutatás eredményeit mutatjuk be, melyek a magyar fiatalok értékeivel foglalkoznak. Mindkét kutatásban az értékkérdések nemzetközi standard alapján kerültek vizsgálatra. 2010-ben, tehát a sorozat indulásával szinte egy időben a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karának BA képzéseinek részt vevő hallgatók körében végeztek egy 212 fős, nem reprezentatív mintán kutatást, melyben a diákok értékrendjét mérték fel. A kutatásban részt vevő hallgatók 70%-a 19-20 éves korosztályhoz tartozott (átlagéletkor 20,21 év) (Lányi, 2012).

A mintában szereplő hallgatók a Schwartz PVQ IV (Portrait Values Questionnaire) érték kérdőívet töltötték ki. Az értékek közül a tradíció bizonyult a legkevésbé fontosnak, míg az önrányítottság és hedonizmus a legfontosabbnak. Az átlagnál fontosabb még a stimuláció individualista értéke, valamint a férfi hallgatóknál a teljesítmény is. Az átlagosnál kisebb jelentőséggel bír a megkérdezett hallgatók körében a tradíció és a konformitás, a férfiaknál az univerzalizmus is, a nőknél pedig a hatalom is. Jelentős nemi eltérés tapasztalható a teljesítmény és a hatalom esetében a férfiak javára, míg az univerzalizmusnál a nők javára (ld. 5. ábra). (Lányi, 2012)

A legfontosabb értékek a hallgatók számára az individualista-független értékek közül kerültek ki, míg a legkevésbé fontosak a kollektivista-önkorlátozó értékek közül. Ez az életkorból is fakadó nyitottságot és az impulzusok kisebb mértékű korlátozását tükrözi. A változásra való nyitottság dimenzióba tartozó önrányítottság, hedonizmus, stimuláció a legfontosabbnak tartott értékek. A megőrzés dimenziójába tartozó, klasszikusan konzervatívnak számító konformitás és tradíció pedig a legkevésbé fontos értékek számukra. Tehát itt a változás dominanciáját találhatjuk a megszokotthoz való ragaszkodással szemben. A függetlenség hangsúlyozását az önkorlátozással szemben. (Lányi, 2012)

A nemek között általában megfigyelhető különbségek itt is megjelennek. A férfi hallgatók az önmegvalósítás egyes értékeinek (teljesítmény, hatalom), a nők pedig az önkiterjesztés dimenzióba tartozó univerzalizmusnak tulajdonítanak a másik nemnél nagyobb fontosságot. Itt tehát a saját érdekekre való koncentráció áll szemben a közjóra, társadalomra, természetire való odafigyeléssel, ebben a két nemnél máshol helyezkednek el a hangsúlyok. (Lányi, 2012)



4. ábra: Az értékek relatív fontossága a két nemre lebontva egyetemista fiatal felnőtt mintán
(Forrás: Lányi, 2012. 85.)

Írásunkban egy másik, 2013-as vizsgálatot is bemutatunk. A TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 projekt keretében létrejövő adatbázison végzett primer kutatás során 15-24 éves fiatalok számára fontos értékeket mérték fel egy megközelítőleg 2000 fős, reprezentatív mintán. A megkérdezettek 49%-a férfi, míg 51%-uk nő. A megkérdezettek életkorát tekintve 47%-uk a fiatalabb, 15-19 éves korosztályhoz, 53%-uk az idősebb, 20-24 éves korosztályhoz tartozott. A vizsgálat szintén Schwartz (2012) értékrendszerét vette alapul. A megkérdezetteknek egy 6 fokú skálán kellett értékelnük, hogy mennyire tartanak fontosnak 20 kiemelt tulajdonságot.

Az eredmények (6. ábra) mutatják, hogy a 2010-es évek fiataljainak számára kimagaslóan fontosak a materiális értékek, az anyagiak, a siker, az új, változatos dolgok kipróbálása, amelyek mellett megjelenik még a biztonság és becsület iránti igény is. Kevésbé fontos számukra a szabálykövetés, a szerénység, az alázatosság és a sajátunkkal esetlegesen ellentétes vélemények meghallgatása.

Továbbá a fiatalok számára is főleg a hagyományos értelemben vett férfias, maskulin értékek voltak fontosak, illetve az individualista értékek dominanciája kirajzolódik ebben a felmérésben is. (Pál, 2016)



5. ábra: Az értékek fontossága a 15-24 éves fiatalok körében a TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 vizsgálat szerint (Forrás: Pál, 2016. 456.)

Az értékutatók kapcsán szeretnénk néhány gondolatot a változó gyermek-, és ifjúsági kultúra kapcsán kiemelni, hiszen a Rick és Morty elsősorban a mai fiatal generáció körében népszerű tv műsor (Adalian, 2017). A millenniumi generáció – amely megnevezés az 1980-as évektől a 2000-es évek elejéig születettekre érvényes (Koltun, 2018) – egészen más körülmények közt nőttek fel, mint az őket megelőző nemzedékek. Olyan kor a miénk, melyben minden korábbinál gyorsabb az információáramlás. Az internet és vele együtt a közösségi médiumok egy hatalmas szeletét teszik ki mindennapi életünknek, az amerikai Pew Research Center 2013-as kutatása szerint a közösségi média használat nyolc év alatt megtízszereződött a 18-29 éves korosztály körében (Duggan & Smith, 2013). Párhuzamosan ezzel a folyamattal egy új trend van kibontakozóban, mely szerint a fiatalok egyre inkább az ironikus, abszurd és fekete humort keresik és kedvelik (Koltun, 2018). Ugyanakkor a leszögezendő, hogy humornak ez a formája már jóval korábban, a XX. század közepén megjelent, elég, ha a Monty Python, Dudley Moore vagy éppen a L'art pour l'art társulat munkásságára gondolunk.

Egy másik oka lehet a fekete humor növekvő terjedésének az a fajta kiábrándultság, mellyel a millenniumi generációnak szembesülnie kell a felnőtt életbe való belépésekor. A millenniumi nemzedék úgy nő fel, hogy közben a média elhitheti velük, hogy bármit megkaphatnak, de a valóság ezzel a szemmel nézve kiábrándító. Ez a generáció az első hosszú idő után, melynek magasabb diákhitel-adóssággal, szegénységgel, munkanélküliséggel és alacsonyabb bevételekkel kell számolnia, mint az őket megelőző közvetlen két generációnak (Koltun, 2018 102.).

Az általunk végzett kutatás célja, hogy a 2010-es években indult és egyre nagyobb népszerűségnek örvendő Rick és Morty (*Rick and Morty*) című animációs sorozatban megvizsgálja, hogy a fiatalok által is fontosnak tartott értékpreferenciák miképp jelennek meg a szériában, valamint hogy feltárja, hogy ezek az értékek milyen hangsúlyozással jelennek meg a műsorban. A kutatás nem titkolt célja, hogy felderítse azokat a lehetőségeket, hogy a sorozatot milyen formában lehet az oktatási-nevelési folyamat során használni.

Módszertan

A kutatás mintáját a 31 epizódból álló Rick és Morty című animációs sorozat adta, melynek minden epizódja az elemzés tárgya. A részenként 21 perces epizódok megközelítőleg 650 perces játékidőt tesznek ki. A kutatás során kvalitatív, holisztikus, a kontextust is figyelembe vevő szemlélettel végeztük az elemzést és alapvetően induktív, megfigyelésen alapuló tartalomelemzést alkalmaztunk a minta vizsgálata során, mely lehetővé teszi a sorozatban megjelenő társas kölcsönhatások vizsgálatát. Az egyes epizódok és jelenetek elemzésekor a Schwartz-féle értékmodellt használtuk feldolgozásunkkor.

Filmelemzésünk során a tartalomra fókuszáltunk, az egyes filmbéli események a motívációját, következményeit és lehetséges következményeit vizsgáltuk. Elemzésünk során igyekeztünk feltérképezni azt, hogy az adott esemény milyen hatással bír a cselekmény és a többi szereplő szempontjából, majd a cselekvők indíttatása és a lehetséges kimeneti eredmények alapján osztályoztuk őket az értékmodell megfelelő dimenziója szerint. Ezáltal egy szemlélődő szerepkörbe helyeztük magunkat, mely lehetővé tette az objektív ítélethozatalt a részünkről. A Schwartz-féle értékmodell különösen jól alkalmazható munkánkban, hiszen motívációs szempontból 10 teljesen különböző alapértéket határoz meg, melynek köszönhetően értékelméleti szempontból jól elkülöníthetőek és megkülönböztethetőek a cselekményminták.

A sorozat és a szereplők általános bemutatása

A *Rick és Morty* (*Rick and Morty*) egy Justin Roiland és Dan Harmon által létrehozott televíziós 2D-s számítógépes animációs sorozat, amely 2013-tól fut az Egyesült Államokban. Műfaját tekintve kalandfilm-sorozat, filmvígjáték-sorozat és sci-fi filmsorozat, fekete humorral fűszerezve. A sci-fi műfaji meghatározása szerint, azt mondhatjuk, hogy sci-finek tekinthető minden olyan mű, amelyben – a kor technikai szintjéhez képest – irreálisnak tekinthető események, motívumok szerepelnek (Veres, 2015).

Főszereplői a különc és addiktív életmódot folytató tudós, Rick Sanchez, és unokája, a kalandokba folyton belecsöppenő Morty Smith. Jelenleg három évad készült el, a negyediket már bejelentették (*Rick and Morty*, IMDb, 2018). A széria főbb szereplői az amerikai Smith-család tagjai: a szülők (Jerry és Beth) és a gyerekeik (Summer és Morty), valamint a velük egy háztartásban élő Rick, Beth apja. Rick egy tudós, aki nincs túl jó véleménnyel a hagyományos társadalmi értékekről és konvenciókról, viszont zseniális módon feltalált egy szerkezetet, amivel különféle alternatív világokba képes utazni. Kalandzásaira általában magával viszi 14 éves unokáját, Mortyt, aki kedves, de félénk fiú. Naivitásával és erős erkölcsi érzékével teljes egészében ellentéte nagyapjának. Néha Summer, Morty 17 éves nővére is csatlakozik a duóhoz, aki egyébként éli a tinédzserek mindennapos életét. Beth, Rick lánya állatorvosként dolgozik egy állatklinikán. Beth sokszor szembesül apja felelőtlen viselkedésének következményeivel, de elfogadó apjával szemben. Jerry, aki nem igazán kedveli Rick-et - valamint a befolyását a családra - ellenszenvét nem is rejti véka alá. Férjként és emberként sem tökéletes: a házasságában is kudarcot kudarcrá halmoz, ahogy a munkájában is szerencsétlen. A házaspárnak sok konfliktusa van az epizódok során, amire több rész is épít (*Rick and Morty*, Wikipedia, 2018).

A szereplőkön diverzitásán keresztül sokféle, egymással akár ellentétes nézőpont, látásmód jelenik meg a sorozatban. Véleményünk szerint a szereplők nagyon különböző karakterisztikája, habitusa adja az egyik legfontosabb pedagógiai értékét a sorozatnak. Ezáltal a néző kényszerítve van arra, hogy más és más szemüvegen keresztül vizsgálja

azt, amit a képernyőn lát. Korhatár-besorolását tekintve Magyarországon az epizódok egységesen ugyanazt a korhatár-besorolást kapták, azaz 16 éven aluliak számára nem ajánlott a megtekintése. (*Rick és Morty*, Port, 2018)

Értékek a Rick és Mortyban

A sorozatban előforduló értékeket az egyetemisták körében jellemző értékpreferencia sorrendben (Lányi, 2012) mutatjuk be. A kutatás célja, hogy átfogó képet adjon a sorozatban megjelenő értékekről így az analízisünk során törekszünk a fiatalokra fókuszáló értékutatások eredményeit (Lányi, 2012; Pál, 2016) a kvalitatív kutatásunk tapasztalataival összevetni és megjeleníteni. A felsorolt értékeket néhány, a sorozatból kiragadott példával szemléltetjük.

Hedonizmus

A hedonista, élvhajász embereknek az örömök elérése a legfontosabb céljuk, ennek rendelik alá cselekedeteiket. Értékek szempontjából ellentétpárjának az utilitarizmust nevezhetjük, amely haszonelvűséget jelent az emberi társadalmakban (Bujalos, 2007). A hedonizmus azonban nem csak a Schwartz-féle (2012) felosztásban jelenik meg, mint érték, hanem Rokeachnál (1968, 1973) is, akinél az élvezet, mint terminális érték jelenik meg. Az élvhajászat alapvetően individualista érték.

A sorozatban számos módon megjelenik a hedonizmus. A főszereplő, Rick egy súlyosan alkoholista tudós, tehát már ebben a szenvedélybetegségében megjelenik az élvhajászat. Rick addikciókra hajlamos, melyen látszólag nem is akar változtatni. Sokszor részegen dolgozik, vagy vezeti űrhajóját (ld. 1. kép). Sőt mi több, az egész sorozat egy ilyen jelenettel nyit, mikor is Rick szemlátomást ittas állapotban, egy üveggel a kezében felkelti az éjszaka közepén unokáját, Mortyt, hogy elkísérje egyik kalandos portyázásukra.



1. kép: Rick részegen vezeti futurisztikus járművét. 1. évad 1. rész

Ez a motívum, melyben Rick a pillanatnyi örömökre nyitott, és ennek megfelelően is irányítja életét, végigkíséri a sorozat mind a három eddig elkészült évadát. Általában nem foglalkozik azzal, hogy másokat bajba sodorhat. Vágyait azonnal ki akarja elégíteni, nem szeret várni. Leginkább azzal van elfoglalva, hogy az adott pillanatban jól érezze magát, és egyébként is meggyőződése, hogy mindig kézben tartja a dolgok alakulását, ő, mint

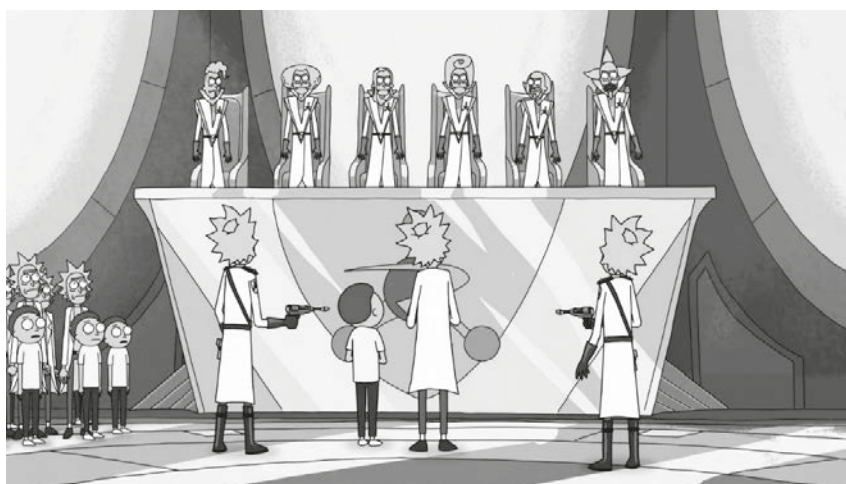
az univerzum legintelligensebb élőlénye mindig megoldja a problémákat. Ez a motívum jól párhuzamba állítható mind Lányi (2012), mind Pál (2016) kutatási eredményeivel, amelyekből kiolvasható, hogy a fiatalok számára kiemelt fontosságú, hogy az egyén jól érezze magát, megjelje örömét abban, amit tesz.

A hedonizmus értéke nagyon elevenen jelen van a sorozatban. Ennek egyik legfőbb oka, hogy a sorozat az individualista értékek egyre nagyobb mértékű térhódítására is reagál, viccessé téve azt.

Önirányítottság

Az önirányítottság autonómiát, személyes, individuális függetlenséget jelent. Ellentét-párja lehet a társadalom integráns részeként, másokkal közösen jól dolgozó, együttműködő személy (Mayer és mtsai, 2013).

A sorozat egyik sajátossága az, hogy végtelen számú párhuzamos univerzumban játszódik, ennél fogva akár végtelen számú Rick-kel és Morty-val is találkozhatnánk az epizódok során. Ámde a sorozat kifejezetten egy páros, a C-137-es dimenzió Rickjét és Mortyját követi figyelemmel. Ez azért fontos, mert mint kiderül ez, a C-137-es Rick – ahogy a sorozat definiálja – a legrickebb Rick, mivel nem hajlandó részt vállalni a többi Rick-kel való közös munkában. A párhuzamos univerzumok Rick-jei egy közös tanácsot (*Council of Ricks*) alkotnak Morty-jaikkal, ami egy jól működő kolóniát, egy együttműködésen alapuló szövetséget jelent. (ld. 2. kép)



2. kép: Rickek tanácsa 1. évad 10. rész

Tehát a sorozat főhőse, Rick olyannyira törekszik a függetlenségre, az önállóságra, egy-szersmind az önirányítottságra, hogy még saját magával, illetve saját magának a párhuzamos dimenziókban élő „klónjaival” sem hajlandó együttműködésre. Jóllehet látszólag megtagad mindenféle együttműködést, nokájával, Mortyval mégis hajlandó minimális együtt dolgozásra. Ettől a minimális együttműködéstől eltekintve az önirányítottság meghatározó módon van jelen a sorozat egészében, és főleg a főszereplő, Rick oldaláról.

Az általunk összehasonlításként használt ifjúsági értékutatásokban erősen jelen van annak igénye a fiatalok részéről, hogy önállóságot élvezhessenek abban, amit tesznek. Ámde ha a hedonizmus és az önirányítottság értékét átfordítjuk a pedagógia oldalára, akkor azt láthatjuk, hogy a tanárok számára komoly kihívás az iskolai munka

összegegyeztetése ezekkel a törekvésekkel. Az iskolában alapvetően megjelenik a munkára, szorgalomra és feladatvégzésre nevelés. Ezért is fontos újfajta pedagógiai eszközök beemelése az oktatásba, amelynek akár ez a műsor is lehet az egyik csatornája. Minde mellett az önirányítottság implicit módon megjelenik az önálló gondolkodásra nevelés alapelveiben is, amely elv a Nemzeti Alaptantervben is megmutatkozik (Nat, 2012). Továbbá visszautalhatunk Bábosik (2001) pedagógiai értékelméletére, amelyben szintén fontos szerepet játszik az önirányítottság, azzal a kikötéssel, hogy ez az öntudatosság felelősségtudattal párosuljon, és ezáltal váljon az egyén teljes értékű és felelős tagjává legyen a társadalomnak.

Stimuláció

A stimuláció értéke az optimális aktivációs szint fenntartásának és a változatosságnak az igényével függ össze (Lányi, 2012). Röviden stimulációnak az ösztönzést és a serkentést nevezzük.

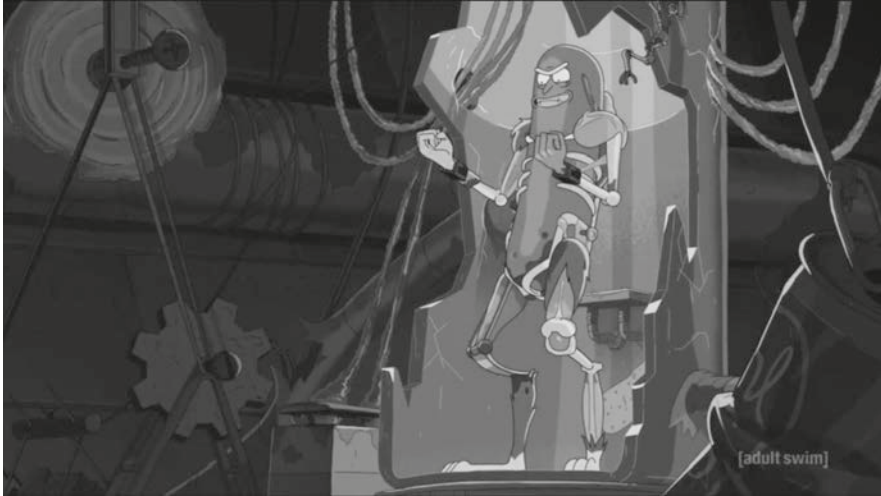
A sorozatban Rick nem éppen az a fajta figura, aki szeret másokat biztatni, vagy elismerni teljesítményüket. Ezt néha mégis megteszi, ám nem mindig pozitív módon. Sokszor csupán manipulál másokat, hogy a saját maga kedve szerint alakuljanak az események. Stimulációnak tekinthetők Morty erőtlen próbálkozásai nagyapja hozzáállásának megváltoztatására is. Mindazonáltal az ösztönzés, a stimuláció nem a leghangsúlyosabb a sorozat egészét tekintve, de azért figyelmesen szemlélve az eseményeket találkozhatunk vele. Többször láthatunk jeleneteket, melyekben Rick próbál családjára hatni. A stimuláció főképp Rick bírálatain keresztül jelenik meg a sorozatban. Van, hogy válasra biztatja lányát és férjét, és előfordul az is, hogy unokáit oktatja ki. Mégis a stimuláció, mint manipuláció van jelen leginkább a sorozatban.

Az oktatásban különösen nagy jelentőséggel bír a stimuláció értéke a pedagógus oldaláról. Azok a tanárok, akik hatékonyak ennek az értéknek a gyakorlati hasznosításában sikeresen tudják munkára sarkallni diákjaikat, hallgatóikat és feltehetően könnyebben találnak olyan módszereket, melyek által involválódnak az oktatási-nevelési munkába a fiatalok. A stimuláció értéke és az előző gondolatmenet kapcsán mindenképpen kiemelendő Fűzfa Balázs (2016) munkássága, aki az irodalomoktatás kapcsán emeli ki egy újfajta pedagógiai megközelítés fontosságát, valamint élményszerű és sokszínű oktatás beemelését a pedagógiába.

Teljesítmény

A teljesítmény értéke sokféle aspektusból megragadható, például, ha valami emberfeletti hajt végre az ember, vagy létrehoz valamit, amit előtte még senki. A sorozaton belül Rick ezer szállal köthető ehhez az értékhez, elég, ha a találmányaira gondolunk, vagy arra, hogy a sorozaton belül ő a legintelligensebb élőlény a világon.

A teljesítmény, mint érték manifesztálódásának egyik legkirívóbb és leghumorosabb példája a sorozaton belül, mikor Rick uborkává változtatja magát azért, hogy elkerülhessen egy családterápián való részvételt. A háznép ezt megneszelve elveszi tőle a visszaalakító szérumot, így a következő néhány órát uborkaként tölti. Ez idő alatt csótányok és patkányok szerveit felhasználva sikerül testet és fegyverzetet építenie magának (ld. 3. kép), majd sikeresen megküzd egy szláv maffiaszervezettel, csak hogy eljusson a terápia színhelyére és végül újra emberré alakíthassa magát.



3. kép: *Pickle Rick*. 3. évad 3. rész.

A teljesítmény értéke meghatározó módon jelen van a sorozat egészében úgy, ahogy mindennapjainkban is. Teljesítményünk által bírálunk és ítélnék meg minket. Teljesítményünk a sikeresség egyik legfőbb kulcsa, és társadalmi mobilitást hoz(hat) létre (Róbert, 1990). A teljesítmény értéke nélkül pusztán születési előjogok döntenének emberek sorsairól, akár egy kasztrendszerben. Ezt az értékszemléletet a sorozat is kellőképpen kidomborítja a nézői számára. Ugyanez a nézőpont véleményünk szerint az iskolákban is megjelenik, elég, ha az osztályzásra és az osztályzatok által kialakuló hierarchikus rendszerre gondolunk, amely mintegy meghatározza, mérhetővé teszi a tanuló teljesítményét. A teljesítmény értéke az ifjúság számára is meghatározó, amely kiolvasható az értékkutatási eredményekből is.

Hatalom

A hatalom értéke emberek és erőforrások feletti rendelkezés nagyra becsülttségét jelenti. A teljesítményhez hasonlóan a hatalom is a társas elismertséghez köthető, viszont amíg a teljesítmény valamilyen kompetenciát hangsúlyoz, addig a hatalom a fennálló társadalmi pozíció megőrzésére irányul. (Lányi, 2012) A hatalom értékével kapcsolatban érdekes ellentét figyelhető meg, amíg az egyetemisták értékrendjében a közepesen fontos értékek közt helyezkedik el ez a dimenzió, addig a reprezentatív felmérés (Pál, 2016) azt mutatja, hogy ez a legkevésbé fontos érték a fiatalok számára. A két vizsgálat közti ilyen jelentős mértékű eltérés okát kereshetjük az életkorból fakadó különbségekben, avagy az iskolázottság kérdésében is, hiszen a Lányi-féle (2012) mintában kizárólag egyetemisták szerepeltek, Pál (2016) mintája a jóval fiatalabb 15 éves korosztályt is magába foglalja.

A hatalom azonban nem csak Rick tudásán keresztül jelenik meg. Egy epizódban megismerkedhetünk Harmony-val (eredeti nyelven *Unity*, azaz egység), egy olyan létformával, amely alaktól és formától függetlenül minden élőlényben előfordulhat. Az élőlényeket „megfertőzve”, azok személyisége elvész és egy közös tudatban, a Unityban egyesül. Képes egy időben, több személyben, mégis egy tudattal dolgozni különböző kérdéseken. Találkozásuk után Unity fennhatósága a megszerzett testek felett és lassanként kezd visszatérni némelyikük önálló személyisége. Ahogy kezd visszatérni a személyek önálló tudata, csupa negatív jelenséggel találkozhatunk. Egykori erőszaktevők, drogfüggők

válnak ismét önmagukká. Ám a rész talán legérdekesebb mozzanata, hogy a látszólag egyforma kékeszöld űrlények, akik mindeddig egy egységként, békében és egyenlőségben éltek most mellbimbóik különbsége okán faji háborút robbantnak ki egymás közt (ld. 4. kép), ezzel filozófiai kérdéseket is felvetve. Unity elnyomó hatalomként megfosztotta a bolygó lakóit önálló akaratuktól, ezért cserébe egy virágzó civilizációt hozott létre, a fennhatóság csökkenésével ugyan az egyének kezdik visszanyerni önálló akaratukat, de ezt háborúra és pusztításra használják. Nyilván sarkított, de mikor körülnézünk a Földön, vagy csak belelapozunk középiskolai történelemkönyveikbe, akkor nagyon hasonló jelenségeket tapasztalhatunk. A sorozatnak ez az epizódja kiválóan alkalmas etikai témákat érintő beszélgetések kialakítására az önállóság és fennhatóság kérdésében.



4. kép: A faji megkülönböztetés kifigurázása a sorozaton belül. 2. évad 3. rész

Biztonság

A biztonság a fizikai biztonságunkon túl vonatkozik még a harmóniára, a társadalmi stabilitásra, a kapcsolatok és a személy stabilitására is. A fogalom tehát külső és belső biztonságot is takar (Lányi, 2012). Az általunk feldolgozott szakirodalmak ennek az értéknek az esetében sem mutatnak egyezést. Az egyetemisták körében végzett kutatás szerint a biztonság nem szerepel a legfontosabb értékek közt (Lányi, 2012), ám a reprezentatív mintában nemhogy fontosnak, hanem egyenesen a legfontosabb értékek közt, második-ként jelenik meg (Pál, 2016). A biztonság, vagyis sokkal inkább a biztonság hiánya egy nagyon jelentős elem a sorozat egészét tekintve. Rick egy olyan személy, aki mellett nem érezheti nyugodtnak magát az ember. Sosem tudhatja, mikor tesz valamit a másik kárára, mások biztonságát veszélyeztetve csak azért, hogy a saját maga kényelmét biztosítsa.

Számtalan példával találkozhatunk a történet során, mikor Rick mindenkit rászéd, hogy az akaratának megfelelően viselkedjenek. Hosszútávon egyik epizód sem tartja fenn a biztonság érzetét a szereplők és a nézők számára, de ez hozzátartozik Rick karakteréhez és ezáltal a sorozathoz is.

Jótekonyság

A jótekonyság önzetlen segítségnyújtást jelent. Fogalomkörébe az önkéntes tevékenységek egy része éppúgy beletartozhat, mint a rászoruló csoportoknak, személyeknek és az őket segítő szervezeteknek segítése adományok juttatásával vagy más egyéb formában (Czike & Kuti 2006). A jótekonyság mindkét általunk feldolgozott tanulmány szerint a fiatalok értékrendjét tekintve az értékrangsor középső hányadában foglal helyet (Lányi, 2012; Pál, 2016).

Az eddig leírtak alapján talán úgy gondolhatnánk, hogy a jótekonyság értéke alig jelenik meg a sorozatban. A főszereplőt valóban nem jóindulata miatt fogják megkedvelni a nézők. Viszont, amikor tényleg nagy szükség van Rick jóindulatára, akkor igazán önzetlen és önfeláldozó módon tud viselkedni. Több olyan epizód is akad, mikor saját magát feláldozva menti meg unokáját, vagy egész családját. Előfordul, hogy a biztos halál tudatában menti meg Mortyt, de olyan is, hogy családja érdekében intergalaktikus börtönbe vonul. Ez a fajta altruizmus nem jellemző a fő karakterre minden epizódban, csak a legkiélezettebb helyzetekben bukkan fel. A jóindulat és jótekonyság elsősorban nem Rick karakterére, hanem unokájára Mortyra jellemző. Ő általában, mint erkölcsi irányjelző van jelen nagyapja mellett, aki mindig a jóra, egyenlőségre és mások megkímélésére törekszik. Folyamatosan helyes gondolatokat sugalmaz nagyapja irányába, aki hol megfogadja fiatalabb rokona tanácsait, hol nem, de az biztos, hogy nézőként találkozzunk ezzel az értékkel a vásznon.

Univerzalizmus

Míg a jótekonyság az emberek jólétének fenntartására vagy fejlesztésére irányuló érték, addig az ezen túlmutató, minden emberrel és az egész társadalommal törődés nem tartozik ebbe a kategóriába. Ez utóbbi már az univerzalizmus kategóriájába sorolható. Az univerzalizmus az összes ember és a természet jólétének, fenntarthatóságának megértésére, elősegítésére és védelmére irányul. (Lányi, 2012) A reprezentatív mintában az univerzalizmus a környezet védelmének formájában jelenik meg és az értékrangsor szerint pontosan középen helyezkedik el (Pál, 2016). Erről az értékről viszont elmondhatjuk, hogy egyre hangsúlyosabban van jelen életünkben és egyre nagyobb figyelmet kap a nemzetközi politikai színtéren is (Raisz, 2011).

Az univerzalizmus szintén egy olyan érték, amely a sorozat egészét tekintve nem a legdominánsabb, azonban igenis megjelenik Ricken keresztül. Ricknek szilárd meggyőződése, hogy mi, emberek csak apró porszemek vagyunk, és sorsunk alakulása nincs különösebb hatással a világ egészének alakulására. Tehát nézeteiben megjelenik az egész világ holisztikus szemlélete, melynek a nagy egészet tekintve alárendelődik az egyén sorsa. Feltétel nélküli hedonizmusában és az ösztönök azonnali kielégítésében megjelenik bizonyos fajta kiábrándultság és félelem, mi szerint mindegy mit csinál, úgysem számít semmit, a végén mindenki elpusztul, mindegy mit tett az életében, és a világ ugyanúgy megy tovább a megszokott medrében.

Konformitás

A konformitás az impulzusok visszafojtását, a társadalmi szabályok betartását jelenti, a lényege egyfajta normatív életmódra való törekvésben is megragadható. A személyközi és a csoportok funkcionálásának igényéből eredeztethető. (Lányi, 2012) A konformitás a reprezentatív mintában a szabálykövetésen keresztül lelhető fel mely érték ebben a tanulmányban is a kevésbé jelentős értékek közt jelenik meg a fiatalok körében (Pál, 2016).

A konformitás értéke a főkarakterre, Rickre általában kevésbé jellemző. Rick többnyire mások érzéseit figyelmen kívül hagyja, mikor döntést hoz egy-egy szituációban. A hagyományos normák általában mit sem számítanak az ő karaktere számára. Kreatív elme, ebből adódóan a szabályokat lebontja magában, és újjá építi azokat saját elgondolása és erkölcsi ítélete alapján. Viszont saját értékrendjének felépítését is megteszi, ez jól látszik a jótékonyosság értékének tárgyalása során. Ez az érték főleg Morty karakterén keresztül kerül a nézők látóterébe. Az ő karaktere általában szabálykövető, többnyire követi Ricket, ritkán száll szembe nagyapja akaratával. Figyelembe veszi mások érzéseit és igyekszik úgy alakítani a kalandokat, hogy azzal másoknak minél kevesebb kellemetlenséget okozzanak.

Tradíció

A tradíció értéke a különböző szokások és kulturális fogalmak, normák elfogadását, tiszteletét és betartását jelenti (Lányi, 2012). A tradíció mindkét felmérés (Lányi, 2012; Pál, 2016) a kevésbé jelentős értékek közt jelenik meg a fiatalok körében.

A hagyományok őrzésének értéke szintén egy olyan elem, amely kisebb gyakorisággal fordul elő a sorozatban. Ettől függetlenül fellelhető az epizódok közt. Találkozhatunk olyan résszel, melyben a Smith család karácsonyát ismerjük meg, vagy olyan is, melyben Morty egyik házi projektjét követhetjük figyelemmel, mely nagy hagyományokkal rendelkezik az Egyesült Államokban. A tradíció értékéhez köthető továbbá az is, hogy egy hagyományos családszerkezetet mutat be a sorozat, melyben jelen van az apuka, az anyuka és két gyerek.

A sorozat egészében a tradíció egy mérsékelt hangsúlyos értéként jelenik meg, azonban ez logikus. Rick pontosan egy olyan személy, aki újraértelmezi az őt körülvevő világot. A megszokott társadalmi értékeket, szokásokat lecsupaszítja magában és újraalkotja azokat. A hagyományos társadalmi konvenciókon felülinek érzi magát, saját értékei szerint szervezi életét, ezért kézenfekvő, hogy az általános tradíciók kisebb súllyal szerepelnek a sorozatban. Ezenfelül a tradíciók kisebb mértékű jelenléte magyarázható azzal is, hogy egy sci-fi sorozatról van szó, amely szembemegy a valósággal és jelen társadalmunk szokásrendjével is.

Összegzés

A kutatás célkeresztjében álló Rick és Morty sorozatban hangsúlyosan az individualista-független értékek – mint hedonizmus, önirányítottság és teljesítmény – vannak jelen, mellyel a sorozat reagál a fiatal felnőtt nézői célcsoport életkorából fakadható nyitottságra és a kisebb mértékű impulzuskorlátozására. Ezzel párhuzamosan, a célközönség életkori sajátosságain túl, a sorozat reflektál arra a folyamatra, mely során az individualista értékek felértékelődnek és egyre hangsúlyosabban vannak jelen az egyének életében (Csukonyi, 2008). Ezzel egyidejűleg a sorozaton belül megfigyelhető a kollektivistá-önkorlátozó értékek – mint konformitás, univerzalizmus és jótékonyosság – kevésbé meghatározó jelenléte is, melyet szintén az előbbieken leírt folyamat hatásának tekinthetünk.

A Schwartz-féle (2012) tíz alapérték közül a többi négy – stimuláció, hatalom, biztonság és tradíció – változó arányban vannak jelen a sorozat egészét tekintve. A sorozat készítői a maguk módján válaszolnak mindazokra a változásokra, melyek a társadalmunkban megfigyelhetőek. Lappints (1998) neveléstudományi értékrendszeréből a sorozatban markánsan jelen vannak az én harmóniájára és autonómiájára vonatkozó értékek, valamint a társadalmi eredményességre vonatkozó értékek. Kisebb hangsúlyt kaptak a biológiai lét értékei és a társas kapcsolatokra vonatkozó értékek.

A sorozatban megfigyelhető az individualista értékek hegemoniája a kollektivista értékek rovására. Ezt jól példázza az is, hogy az egyetemisták által kevésbé fontosnak tartott értékek felé haladva egyre nehezkesebbé vált a példák felkutatása is a sorozatban. Mindazonáltal a sorozatban globálisan jelen vannak olyan társas és személyközi értékek – például jótékonyosság és az ebből fakadó cselekedetek – melyek teljes mértékben a másik személy altruizmusán és jóindulatára támaszkodnak. Ami nehezebbé teszi ezeknek az értékeknek az észlelését, az az, hogy gyakran implicit módon szerepelnek a sorozatban, nincsenek mindig nyíltan a felszínen, sőt sokszor sokkal szembeötlőbb a szereplők nem szokványos, adott esetben gusztustalan magatartása, mint cselekedeteik pozitív mivolta.

A sorozat elsősorban a fiatal felnőttek számára készült, akik hasonló értékeket vallhatnak, mint a sorozat főbb karakterei, noha elég tapasztaltak lehetnek ahhoz, hogy a sorozat által közvetített értékeket kihámozzák a sokszor öncélúnak tűnő csúfságok szövevényéből.

A készítők talán a durva poénokkal szolgálják ki a fiatal nézőiket. Ez az elsődleges vonzerő, mely a sorozat és ezáltal a képernyő előtt tartja a publikumot. Ezek a tartalmak segítenek a megfogni a fiatal közönséget és ott tartani a tv, internet előtt. Azonban az extrém poénok elősegíthetik a mélyebb tartalmak átültetését a nézőkbe. A sorozat könnyed kikapcsolódást nyújt, mialatt erkölcsi tartalmak is megjelennek benne. Ez az olykor trágár forma, melybe az alkotók ültették sorozatukat elősegíti a szélesebb értelemben vett tömegek elérését is. Ezáltal olyanok is megnézik a sorozatot, akik esetleg ugyanerről a témáról szóló tudományos értekezést nem lapoznának fel, és így - ha nem is feltétlenül szándékosan -, de hozzájutnak ezekhez az üzenetekhez is. Sőt ez a forma – melyben nem mindig világos, hogy mi is a szereplők motivációja - még inkább alkalmassá teszi etikai viták kibontakoztatására a sorozatot. Érdekes látni, hogy kinek mi ragadja meg a figyelmét, és egy-egy jelenet akár iskolai tanórán is elemezhető volna.

A sorozat egyik nagy ereje abban rejlik, hogy mindenki megtalálhatja benne azt, ami miatt megszeretheti. Ez teszi lehetővé azt, hogy médiatudatosság fejlesztése címén megfigyelési szempontok mellett akár középiskolában is tárgyalni lehessen a sorozatot és a benne felbukkanó értékeket. Kritikusan lép fel megannyi a hétköznapiakban is megfigyelhető jelenséggel szemben, legyen szó etnikai kirekesztésről, értékrendek különbségéről, vagy családi viszályokról. Ha megvizsgáljuk a szereplők motivációját, az objektíven megjelenő értékeket, ha lecsupaszítjuk a jeleneteket, megfosztjuk őket előítéleteinktől és komikus mivoltuktól, akkor igazán elmés kritikákat találhatunk az egyes epizódokban. Másfelől tudatosan kiemelhetjük azokat a magatartásformákat is, melyeket kevésbé gondolunk követendőnek, hiszen a leírtakból látható, hogy ezekben is bővelkedik a sorozat.

Más szempontból is kiváló tanulási lehetőséget kínál a Rick és Morty tanórai feldolgozása. Hiszen semmit sem kapunk meg első kézből. Gondolkodásra, bírálatra és kritikára kényszeríti a nézőt, valamint sajátos stílusából adódóan közel áll a mai fiatalok értékrendjéhez és gondolkodásához. Ezeket a jeleket és jelrendszereket lebontva és feldolgozva talán saját magunk és mások megértése is könnyedebbé válhat a sorozat és annak feldolgozása által. Ugyanakkor pontosan az explicit tartalmak miatt tartjuk fontosnak, hogy a fiatalok a megfelelő életkorban, adekvát megfigyelési szempontok mellett találkozzanak az ilyen és ehhez hasonló műsorokkal. Ebből a szempontból nem elhanyagolható a korhatár besorolások léte sem, hiszen pont azt a célt szolgálják, hogy idejekorán senki ne találkozzon kifogásolható tartalmakkal. Kiemelendő az is, hogy az életkor előrehaladtával nem mindenki lesz érzékenyebb az iróniára.

Természetesen nem minden tanár kolléga vérmérsékletéhez illeszkedik a bemutatott sorozat. Viszont ha nyitott szemmel járunk, akkor biztos, hogy hasonló oktatási-nevelési lehetőségek tucatjaira lelhetünk a különböző médiumokban. Ezeket kihasználva a hagyományos tanulási környezetből a tanulóinkat kizökkenve meggyőződésünk, hogy meg lehet ragadni figyelmüket. Fontosnak tartjuk azt, hogy a beszűkülő tankönyvpiac

kínálatán túl, azt kiegészítve másfajta és újfajta impulzusokkal találkozhatnak a fiatalok (Füzfa, 2016). Nélkülözhetetlennek gondoljuk, hogy olyan ingerek is érhessék a tanulókat, amelyek a jelen korra és annak értékeire reagálva jönnek létre. Ezek a tartalmak naprakésszé és élményszerűvé tehetik az oktatásunkat és gazdagíthatják a diákjaink tanulásról szóló élményeit. Az ilyen jellegű tartalmak beemelése az oktatásba talán elősegíti azt a régóta várt paradigmaváltást a magyar pedagógiában, ami mindenképpen szükséges és sürgető. Ennek jeleit felfedezhetjük fel a gyengülő PISA eredményekben, melyek elmaradnak az OECD országok átlagától (Szabó, 2013; PISA 2015; Füzfa, 2016).

Ezenfelül a médiatudatossághoz és az arra való neveléshez elengedhetetlen, hogy a felnövekvő generációk ne maradjanak segítség nélkül a média világában. Az interneten keresztül gyakorlatilag bármilyen tartalom elérhető a legfiatalabbak számára is. Ha nincs egy személy, közeg, aki, vagy ami kontrollt gyakoroljon, irányt mutasson, vagy legalább minimálisan segítsen a különböző hatások feldolgozásában, akkor bárki – idős vagy fiatal – könnyen elveszhet. Nem mindenkinek veleszületett sajátja, hogy képes kritikát gyakorolni, vagy a történések mélyére látni és motivációk után kutatni. Ezt a szemléletet kell átültetni a fiatalokba, erre a problémára mielőbb reagálni kell, és ebben lehet segítség akár ennek a sorozatnak az alaposabb megismerése és feldolgozása is.

Dudik Benedek

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
neveléstudományi bölcsésznet mesterképzés

Keszei Barbara

Budapesti Gazdasági Egyetem, KVIK, Pedagógia Intézet

Irodalom

- Adalian, Josef (2017). Rick and Morty Is Now the No. 1 TV Comedy Among Millennials. *Vulture*, October 4 2017. <https://www.vulture.com/2017/10/rick-and-morty-is-now-the-no-1-tv-comedy-among-millennials.html> Utolsó letöltés: 2019. 03. 18.
- Andorka Rudolf (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bábosik Zoltán (2001). Értékközvetítés napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(12), 3-10.
- Báthory Zoltán (1992). *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bujalos István (2007). Az angol utilitarizmus a 19. században. *Magyar Tudomány*, 167(5), 636-641.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim/Berlin/Basel: Verlag Julius Beltz.
- Culcer, D. (1969). Az ember-lét problémái és a tudományos-fantasztikus irodalom. *Korunk*, 28(1), 23-28.
- Czike Klára & Kuti Éva (2006). *Önkéntesség, Jótékonyosság, Társadalmi integráció*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány.
- Csukonyi Csilla (2008). *A társas orientáció (individualizmus és kollektívizmus) és a „Cultural trade-off” hipotézis tudatos alkalmazhatóságának vizsgálatai lépései: Magunkért legyünk vagy másokért; vagy mások legyenek értünk?* PhD értekezés, Debreceni Egyetem BTK, Debrecen. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/85785/ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2019. 03. 11.
- Duggan, M. & Smith, A. (2013). *Social Media Update 2013*. Pew Research Center, <http://www.pew-internet.org/2013/12/30/social-media-update-2013/> Utolsó letöltés: 2019. 03. 18.
- Giddens, A. (2003). *Szociológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Füstös László & Szalma Ivett (2009). *Értékváltozás Magyarországon 1978–2008*. Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézete Társadalomtudományi Elemzések Műhelye (TEAM).
- Füzfa Balázs (2016). *Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szombathely: Savaria University Press.
- Hankiss Elemér, Manchin Róbert, Füstös László & Szakolczai Árpád (1982). *Folytonosság és szakadás. A magyar társadalom értékrendjének leírása egy országos értékészociológiai vizsgálat alapján*. Buda-

- pest: MTA Szociológiai Kutatóintézet Értékszociológiai- és Társadalomtudományi Elemzések Műhelye.
- Hankiss Elemér, Manchin Róbert & Füstös László (1983). *Az életcélok szerepe az emberek életében: az 1978-1980-as magyar életminőségvizsgálatok adatai alapján*. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet Értékszociológiai és Alkalmazott Társadalomtudományi Elemzések Műhelye.
- Hartmann, N. (1977). *Eszétika*. Budapest: Magyar Helikon.
- Lappints Árpád (1998). Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(6). 17-27.
- Lányi Katalin (2012). Értékvizsgálat a BGF KVIK nappali tagozatos alsóbb éves hallgatói között. *Agora*, 5(8), 80-89.
- Luksander Alexandra, Mike Károly & Csité András (2012). *Maguk urai – a magyar vállalkozó lelki-alkata. A magyarországi kisvállalkozók értékvilágának néhány jellemzője*. TM 67. sz. műhelytanulmány. Budapest: BCE Vállalatgazdaságtani Intézet Versenyképesség Kutató Központ. http://ess.tk.mta.hu/wp-content/uploads/2013/04/TM67_Luksander_Mike_Csite.pdf Utolsó letöltés: 2018. 03. 02.
- Koltun, Kim (2018). Rick, Morty, and Absurdism: The Millennial Allure of Dark Humor. *The Forum: Journal of History*, 10(1), Article 12.
- Mayer Krisztina, Lukács Andrea & Barkai László (2013). Temperamentum- és karaktertípusok összefüggése kockázatkereső magatartásformákkal. *Egészségtudományi Közlemények*, 3(2), 63–76.
- N. Kollár Katalin & Szabó Éva (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nemzeti Alaptanterv (2012). https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf Utolsó letöltés: 2018. 03. 08.]
- Pavluska Valéria (2015). *Az egészség, mint érték a magyar társadalomban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Pál Eszter (2016). *Értékkutatások – a fiatalok számára fontos értékek*. EMOK – XXII. Országos konferencia – Hitelesség és értékorientáció a marketingben. Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Debrecen. 446-459.
- PISA (2015). *Hungary*. <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/hun?lg=en> Utolsó letöltés: 2019. 03. 15.
- Raisz Anikó (2011). A környezetvédelem helye a nemzetközi jog rendszerében – avagy nemzetközi környezetjog bírói szemmel. *Miskolci Jogi Szemle*, 6(1), 90-108.
- Rick and Morty IMDb (2018). *IMDb szócikk*. <http://www.imdb.com/title/tt2861424/> Utolsó letöltés: 2018. 03. 04.
- Rick és Morty port (2018). *Port.hu szócikk*. <https://port.hu/adatlap/film/tv/rick-es-morty-rick-and-morty/movie-191045#video-980793> Utolsó letöltés: 2018. 03. 04.
- Rick and Morty Wikipedia (2018). *Wikipedia szócikk*. https://en.wikipedia.org/wiki/Rick_and_Morty Utolsó letöltés: 2018. 03. 04.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Róbert Péter (1990). Társadalmi mobilitás. In Andorka Rudolf, Kolosi Tamás & Vukovich György (szerk.). *Társadalmi riport 1990*. Budapest: TARKI, 356-372.
- Ságvári Bence (2009). *Kultúra és gazdaság. Az értékek szerepe a gazdasági fejlődésben. Elmélet és empiria*. PhD értekezés, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://doktori.tatk.elte.hu/2011_Sagvari.pdf Utolsó letöltés: 2018. 02. 08.
- Schwartz, S. H. (2012): An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116> Utolsó letöltés: 2018. 02. 08.
- Szabó Fruzsina (2013). *PISA-felmérés: rosszabbul teljesítenek a magyar diákok, mint 2009-ben*. http://eduline.hu/kozoktatasi/PISA_felmeres_2012_R6M9JG Utolsó letöltés: 2019. 03. 15.
- The real animated adventures of Doc and Mharty IMDb (2018). *IMDb szócikk*. <http://www.imdb.com/title/tt2930486/> Utolsó letöltés: 2018. 04. 07.
- Veres Miklós (2015). A nagy háború gondolata a dualizmus kori utópisztikus és sci-fi irodalomban. In Majoros István (szerk.). *Sorsok, frontok, eszmék. Tanulmányok az első világháború 100. évfordulójára*. Budapest: ELTE BTK, 475-486.
- Zrinszky László (2000). A pedagógia (és a pedagógusok) normaproblémája. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 303-313.

Absztrakt

Az értékkeresés, értékközvetítés különböző korokon átívelő pedagógiai toposznak tekinthető kérdés, melynek aktualitását az egyre szélesebb körben elterjedő, és az egyre nagyobb népszerűségnek örvendő animációs sorozatok vizsgálata adja. A kutatás elsősorban arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen értékek jelennek meg a Rick és Morty című sorozatban. A vizsgálat azonban lehetőséget nyújt annak feltárására is, hogy az elsősorban fiatal felnőttek számára készült animációs sorozatok mennyire használhatóak jelen oktatási rendszerünkben. Egy olyan rendszerben, ahol az oktatás minden szegmensében növekvő kihívást jelent a diákok elérése, megszólítása a pedagógus számára. Az értékek kvalitatív, feltáró jellegű vizsgálatában a Schwartz-féle (2012) értékrendszer szolgáltatta az elemzés kiindulópontját, valamint kiegészítő jelleggel megjelenik Rokeach (1968) értékrendszere is. A tartalomelemzés alapján kialakított következtetések szerint a sorozatban a hedonizmus, az önirányítottság és a stimuláció értékei jelennek meg dominánsan, melyek összhangban állnak a fiatal felnőttek értékpreferenciáival (Lányi, 2012; Pál, 2016). A sorozat árnyaltan jelenít meg eltérő értékrendszereket, melyek a különböző karakterek habitusán keresztül válnak érzékelhetővé a nézők számára. A sorozat elsősorban fiataloknak szóló, de könnyed hangvétele és olykor obszcén tartalmai ellenére erős társadalomkritikát is megfogalmaz, így alapul szolgálhat osztálytermi keretek közötti feldolgozásra is. Érdekes és értékes vitaalapot szolgálhat mind az etika, mind a média tantárgy bizonyos kérdésköreinek (pl. etnikai kirekesztés, értékrendek különbségei, családi viszályok) feldolgozásához. Ezenfelül kiváló lehetőséget biztosít a diákok számára a kritikus gondolkodás gyakorlására és az explicit tartalmak mögött rejlő értékek feltárására, az erre való odafigyelés felkeltésére.

Egy nyelvkönyv a sikeresebb idegennyelv-használatért

A kommunikációs stratégiák olyan nem tudatos eszközök, amelyek hozzájárulnak a beszéd során jelentkező megakadások csökkenéséhez, azáltal, hogy egy olyan eszköztárat biztosítanak a beszélőnek, amelyet – kellő tudatos felkészülés mellett – bármikor segítségül hívhat. Ezt a tudatos felkészülést, illetve felkészítést szolgálja az a – jelenleg kezdeti stádiumban lévő – nyelvkönyv, amelynek célja a kommunikációs stratégiák megismertetése és begyakoroltatása a nyelvtanulóval.

Bevezetés

Napjaink globális világában egyre nagyobb szükség van a megbízható idegennyelvtudásra. Ennek egyik lehetséges oka, hogy a munkaerőpiacot irányító multinacionális cégek (is) ma már szinte természetesnek veszik, hogy a képzett munkaerő legalább egy (de inkább több) idegen nyelven képes beszélgetést folytatni a külföldi cégtulajdonosokkal, vagy éppen az ügyfelekkel. Az ilyen fajta kapcsolattartásra elsősorban, ám nem kizárólag az angol nyelvet használják nemzetközi szinten. Azonban ez a kijelentés nem korlátozódik pusztán a nemzetközi kapcsolattartásra, vagy az üzletkötésre. Az angol nyelv éppolyan erősen van jelen a nemzetközi politikában és a médiában, mint a szórakoztatásban, a kutatásban vagy az informatikában. Azonban az idegen nyelvet tanulók számára gyakran komoly kihívást jelent valamely szóbeli üzenet közvetítése beszélgetőpartnerük számára, kiváltképpen, ha az általuk beszélt idegen nyelv távol áll saját anyanyelvüktől (például képzett hangok, nyelvtani struktúrák, vagy éppen a nyelv szókincse tekintetben).

A fentiek fényében az idegen nyelvet beszélők számára nélkülözhetetlen a magabiztos és stabil nyelvtudás, illetve nyelvhasználat, amelynek a produktív oldalról egyik legszembetűnőbb megnyilvánulása a beszélt nyelv, amelyben számos lehetőség kínálkozik a hibázásra (nem megfelelő intonáció, helytelen szóválasztás, eltévesztett nyelvtani szerkezet, stb.). A beszélt nyelvben a legfeltűnőbb jelenség az úgynevezett megakadási jelenségek, azaz a diszfluencia (lásd például Gósy, 2005). Ezek a beszélt nyelvi jelenségek megakaszthatják a gördülékeny társalgás kimenetelét, és mint ilyen, megoldásra szorulnak. Egy általunk lehetségesnek tartott megoldás a fenti problémára a kommunikációs stratégiákban keresendő, amelyeket lejjebb mutatunk be.

A kommunikációs stratégiák természetéről

Gyakran tapasztalt jelenség a hétköznapi életben, hogy beszélgetőtársunknak nem mindig jutnak eszébe a szavak, vagy éppen túl sokáig tart a megfelelő kifejezésnek a mentális lexikonban történő felidézése, előhívása és beszédbe integrálása, esetleg egyáltalán nem tudja magát kifejezni az adott helyzetben (Eszenyi, 2001; Gósy, 2005).

Ha kizárjuk az olyan, a kommunikációs folyamat hatékonyságát negatívan befolyásoló, illetve azt megzavaró tényezőket, mint az alacsony szintű vagy kisméretű szókincs

jelenléte, a szóban forgó téma iránti részleges, esetleg teljes közömbösség, vagy az olyan személyiségvonást, mint a túlzott féltékenység, és feltételezünk egy egészséges elméjű, érdeklődő, a világra nyitott és olvasott beszélőt, akkor fel kell tennünk magunknak a következő kérdést: milyen egyéb faktor válhatja ki a beszédben bekövetkező megakadásjelenséget, vagyis a diszfluenciát (Gósy, 2005)?

Miért nem tudja a beszélő saját gondolatait folyamatosan (értsd: lehetőség szerint megakadás nélküli), vagy legfeljebb rövid (néhány másodpercnyi) szünetet követően kifejezni? És vajon miért áll fent ugyanez a jelenség számtalan esetben az idegen nyelveket tanulóknál? Egy lehetséges megoldás, amely egyben a kérdésre adandó lehetséges válasz, a kommunikációs stratégiák használatában rejlik. Jelesül, hogy a beszélők csak részlegesen vagy egyáltalán nem használnak kommunikációs stratégiákat, ha pedig mégis, azt feltehetően nem kellően hatékonyan teszik.

Ahhoz, hogy a későbbiekben megérthessük a kommunikációs stratégiák használatát és szerepét az idegennyelv-használatban, továbbá, hogy eldönthessük ezeknek az eljárásoknak az idegennyelv-oktatásba történő integrálása indokolt-e, először is definiálnunk kell a fogalmat, illetve felállítani annak lehetséges taxonómiáját.

A kommunikációs stratégiák fogalma

A kommunikációs stratégia (*communication strategy*) vagy elkerülési stratégia (*evasion strategy*) fogalmát különböző kutatók a legváltozatosabb módokon határozták meg. Ahhoz azonban, hogy lehetőség adódjon egy közel egységes meghatározásra, először szükséges annak megvizsgálása, hogy mit értenek az egyes szakértők a fenti két elnevezéssel jelölt fogalom alatt, amelyet a szerző a későbbiekben is egymás szinonimáiként fog használni, lévén a két elnevezés számtalan alkalommal együtt szerepel és felváltva használatos a legkülönbözőbb elemzésekben (például Maleki, 2007, 2010). A következőkben a szerző a kommunikációs vagy elkerülési stratégiák néhány lehetséges meghatározását mutatja be (Maleki, 2010. 640-641.).

- Maleki (2007): „A beszélő azon kísérlete, amely arra irányul, hogy kitöltse a felmerült űrt a fennálló kommunikációs helyzet és a rendelkezésre álló nyelvi eszköztár között”.
- Faech és Kasper (1983): „egy félig tudatos terv, amely egy meghatározott kommunikációs cél elérésére irányul”.
- Tarone (1980): „két beszélő azon próbálkozása, amellyel a hiányzó jelentésbeli struktúrát kölcsönösen megkísérlik áthidalni”, „A jelentésbeli struktúrák magukba foglalják mind a nyelvészeti, mind a társadalmi közvetítő szerepet”.
- Mali (2007): „a kommunikációs stratégia kivitelezése kezdődhet kognitív módon és megnyilvánulhat interakcióban”.
- Kasper (1983): „a kommunikációs stratégiák az idegen nyelvet tanulóknál jelentkeznek, akkor, amikor kommunikációs kihívásokkal szembesülnek” (A fordítások mind a cikk szerzőjétől származnak.)

Mint látható, a fenti meghatározások mindegyike egyetért abban, hogy ez a jelenség valamilyen kommunikációs helyzetben nyilvánul meg, és általában akkor, ha kihívásokkal szembesülnek a beszélők. Ezek a beszédbeli megnyilvánulások jellemzően egyáltalán nem tudatosak, sokkal inkább tekinthetők ösztönszerűnek. Ennek legegyszerűbb bizonyítéka az a jelenség, amikor megkérdezzük egy beszélgetés után a partnerünket, hogy mit csinált akkor, amikor úgy érezte, hogy nem tudja kifejezni magát a beszélgetés egy adott pontján. Talán egy-két stratégiát meg tud említeni saját szavaival, de ez közel sem biztos, hiszen (ahogyan a fenti meghatározások is mutatják) ezek a stratégiák nem

kellően tudatosak a beszélők részéről, így tudatosítást, oktatást igényelnek (lásd lejjebb). Emellett a példában szereplő beszélő valószínűleg kevés eséllyel tudja pontosan megindokolni, hogy miért pont azt kommunikációs megoldást, stratégiát alkalmazta, amit a beszélgetés során felhasznált.

A két felvetés, amelyet a kommunikációs stratégiák használata a fentiek kapcsán felvet, a következő: a probléma-orientáltság, vagyis a beszélgetőpartnereknek az adott kommunikációs helyzetben megoldandó célkitűzése. Ilyen például az útbaigazítás során annak elmagyarázása a másik számára, hogy hogyan jut el A pontból B pontba. A másik felvetés a tudatosság kérdése (Poullisse, 1984). Amíg az első elég kézzelfogható formában jelentkezik, hiszen valamely kommunikációs kihívást kell a résztvevőknek megoldaniuk, addig az utóbbi vizsgálata már kevésbé könnyen elvégezhető műveletnek bizonyul. A fenti kommunikációs kihívást nevezi az angol szakirodalom *information gap*nek, vagyis információs hiánynak, űrnek, amelyet a beszélgető partnereknek át kell hidalniuk, ha sikeresen meg akarják érteni a másikat.

Bármifajta beszélgetést is kezdeményezzenek a beszélgetőpartnerek, minden bizonyonyal valamit közölni akarnak a másikkal, még akkor is, ha adott esetben ez a fajta közlés túlmutat a szavak pusztja jelentésén (Pléh, 2012). Például azért kezdünk el egy ismeretlennel semleges témáról (időjárás, sporteredmények, árfolyamok) beszélgetni, mert unatkozunk, társaságra vágyunk, vagy éppen szeretnénk a későbbiekben alaposabban megismerni a másik felet.

Összességében tehát elmondható, hogy a kommunikációs stratégiák olyan félig tudatos eljárások, amelyek két vagy több beszélő beszélgetése során különböző módokon segítik feloldani közöttük a köztük fennálló információhiányt, és amelyeknél fontos a problémacentrikus megközelítés mellett a tudatosság is, noha ez utóbbi nehezen tetten érhető a (még) nem tudatosult eljárások használata során.

*A két felvetés, amelyet a kommunikációs stratégiák használata a fentiek kapcsán felvet, a következő: a probléma-orientáltság, vagyis a beszélgetőpartnereknek az adott kommunikációs helyzetben megoldandó célkitűzése. Ilyen például az útbaigazítás során annak elmagyarázása a másik számára, hogy hogyan jut el A pontból B pontba. A másik felvetés a tudatosság kérdése (Poullisse, 1984). Amíg az első elég kézzelfogható formában jelentkezik, hiszen valamely kommunikációs kihívást kell a résztvevőknek megoldaniuk, addig az utóbbi vizsgálata már kevésbé könnyen elvégezhető műveletnek bizonyul. A fenti kommunikációs kihívást nevezi az angol szakirodalom *information gap*nek, vagyis információs hiánynak, űrnek, amelyet a beszélgető partnereknek át kell hidalniuk, ha sikeresen meg akarják érteni a másikat.*

A kommunikációs stratégiák fajtái

Az előzőekben bemutatott definíciók is jól példázzák, hogy milyen változatosan határozható meg a kommunikációs stratégia fogalma és mibenléte. Ezzel szemben a stratégiák fajtáit illetően már a nagyobb egyetértés léggöre uralkodik a kutatók között. Ennek tudható be, hogy általában lehetőségünk van olyan eljárásokról beszélni, amelyek a magját

képezik a stratégiáknak, függetlenül a tanulmány írójától. Éppen ezért a következő részben illusztráljuk ezeket a kommunikációt segítő eszközöket.

Parafrázis (*paraphrase*)

- Megközelítés/megközelítő jelentés használata (*approximation*): a célnyelvi kifejezések használatának leegyszerűsített változata, amely során a nyelvhasználó a hasonló jelentésbeli vonásokra támaszkodva fejezi ki a kívánt tárgyat, személyt, például „csó” „vízvezeték” helyett, vagy „nagy kő” „szikla” helyett.
- Szóalkotás (*word coinage*): a tanuló az addig megtanult szavakból létrehoz egy új szót, kifejezést, hogy kifejezze önmagát, például „levegőlabda” „léggömb” helyett, vagy „álló bicikli” „szobakerékpár” helyett.
- Körülírás (*circumlocution*): a pontos megnevezés helyett a cselekvés vagy jelenség ismérveit emeli ki, például „Szív valamit. Nem tudom, hogy pontosan minek hívják. Valami perzsa dolog lehet és, ööö, Törökországban sokszor használják.”

(Nyelvi) Transzfer (*transfer*)

- Szó szerinti fordítás (*literal translation*): a tanuló szóról szóra fordít az anyanyelvről, például „Just because.” (Csak./Mert csak.) a „No reason.” helyett.
- Nyelvváltás (*language switch*): a beszélő az anyanyelvében használatos kifejezést használja, ha elakad, vagy elbizonytalanodik, és nem akar bajlódni a fordítással, például Wasser→water (víz) helyett.

Segítségkérés (*appeal for assistance*): A tanuló külső segítséget kér a pontos megfogalmazáshoz vagy megnevezéshez, például „Ez micsoda/kicsoda?”, „Ezt hogy mondják ...-ul?”

Mímelés (*mime*): Non-verbális kifejezőeszközök használata a kifejezés során, például összecsapja a tenyerét, hogy kifejezze a „tapsol” vagy „tapsolás” szavakat, szemét megdörgöli a „sír”, „sírás”, illetve az „álmos” szavak kifejezéséhez.

Elkerülés (*avoidance*):

- Téma elkerülése (*topic avoidance*): a tanuló nem tér ki az olyan témákra, amelyekhez nem áll rendelkezésére a kellő szókincs, vagy amelyről nem rendelkezik ismeretekkel.
- Üzenet elvetése (*message abandonment*): a tanuló elkezdi beszélni egy adott témáról, majd miután nem képes magát kifejezni az adott nyelven, elakad, megáll a beszéd egy adott pontján (Tarone, 1980 alapján; a témához kapcsolódó taxonómiákhoz lásd még Poulisse, 1984).

A fenti lista közel sem teljes, ám első ránézésre is jól szemlélteti, hogy milyen színes az elkerülési stratégiák palettája. Éppen ezért fontos, hogy a diákokat minél többféle stratégiával ismertessük meg az idegennyelv órák keretein belül, hiszen így lehetővé tesszük számukra, hogy nagyobb merítéssel dolgozhassanak a nyelvtanulás során. Ez a megnövekedett repertoár megnyitja számukra az utat a későbbiek során alkalmazható kommunikációs stratégiák felé, így elősegítve felkészülésüket arra az alkalomra, amikor majd önállóan beszélhetnek egy idegen ajkúval. Sikeres felkészítésüknek hála azonban könnyebben veszik majd az esetlegesen jelentkező nyelvi akadályokat, amelyek a társalgások során jelentkeznek.

A kommunikációs stratégiák taníthatóságáról

Ebben a részben a szerző szeretne kitérni annak a kérdésnek a megvitatására, vajon érdemes-e tanítani az idegennyelvórák során az kommunikációs stratégiákat. Azt a kérdést, hogy vajon taníthatók-e az egyes stratégiák a nyelvórák keretein belül, nem kívánja vizsgálni, helyette három tanulmányra hívná fel a figyelmet, amelyek a téma kapcsán íródtak, és amelyek, véleménye szerint, elég pontosan megválaszolják ezt a kérdést: Dörnyei, 1995; Eszenyi, 2000; Lewis, 2011. Álláspontja alapján ugyanis lehet tanítani ezeket a technikákat, és érdemes is tanítani őket.

A következőkben ismertetni azon elméleteket, amelyek a kommunikációs stratégiák taníthatóságát igazolják, egyúttal kitér arra is, hogy az egyes szakemberek mely eljárásokat preferálják az esetleges oktatásfejlesztési folyamat során. Az ezt követő pontban bemutat néhány olyan kritikus gondolatot, amely megfontolásra érdemes a kutatás és az oktatás szempontjából. Ezek a gondolatok nem vonják teljesen kétségbe a stratégiák taníthatóságát, azonban kritizálják azok bizonyos aspektusait. Ez utóbbiak azért különösen lényegesek a stratégiák oktathatósága szempontjából, mert rávilágítanak azokra a lehetséges kihívásokra és buktatókra, amelyeket érdemes elkerülni vagy megoldást találni rájuk. Mindez elősegítené, hogy hatékonyabban felkészíthessük oktatóinkat diákjaik sikeresebb kommunikációs képzésére, az utóbbiakat pedig még sikeresebb nyelvtanulókká tegyük.

Miért tanítsuk a kommunikációs stratégiákat?

Az alábbiakban a szerző a különböző szakemberek szakmai álláspontját tárja fel a kommunikációs stratégiák kapcsán. Ami közös ezekben az állásfoglalásokban, az a stratégiák irányába érzett pozitív elköteleződés, azok taníthatóságának az indokoltsága.

Maleki (2007) kutatásában megalapozottnak és rendszeres tanításra érdemesnek találta a kommunikációs stratégiákat, éppen ezért fontosnak tartja az iskolák tanmeneteibe történő bevezetését. Állítása szerint ezek az eljárások hozzájárulhatnak a tanulók tudatosabb nyelvhasználatához, ami elősegíti a tanulói autonómia növekedését. Faech és Kasper (1986) a következő három fajta tevékenységet javasolja az ilyen stratégiák általános gyakorlására:

1. kommunikációs játékok vizuális segédletekkel,
2. kommunikációs játékok vizuális segédletek nélkül, illetve
3. monológok.

Willems (1987) inkább a parafrázis és a közelítés gyakorlására helyezi a hangsúlyt, míg Brooks (1992) a körbeírást és a segítségkérést tartja fontosnak a fenti stratégiák közül. Salomone és Marshal (1997) kiemeli a körülírás szerepét és annak a fejlesztésében látja a kommunikációs stratégiák jelentőségét.

A kommunikációs stratégiák taníthatóságát, illetve tanításuk indokoltságát tekintve Rabab'ah (2005) három okot különít el egymástól:

1. a stratégiák alkalmazása tanuláshoz vezet, mégpedig az ismeretlen szavak és kifejezések elcitolásán keresztül, melynek legfontosabb eszköze a másik féltől való segítségkérés,
2. lehetővé teszi a párbeszéd (hatékony) folytatását,
3. elősegítik a társalgásbeli kihívások leküzdését, ezáltal elérhetővé válik a beszélők által kitűzött kommunikációs cél.

A fent leírtak alapján érdemes megfontolni annak lehetőségét, hogy valóban integráljuk az iskolai keretek között zajló oktatásba a kommunikációs stratégiákat, hiszen láthatóan azok szerepe a beszédhatékonyság növelésében egyáltalán nem elhanyagolható. Emellett a korábbi tanulmányok gyakran hangsúlyozzák, hogy a stratégiák tanítása és rendszeres használata a kommunikációban nagyban hozzájárul a kommunikációs folyamat megakadásának, az úgynevezett *communication breakdown*nak az elkerüléséhez, emellett pedig általa csökkenthető az üzenet-elvetés jelenségének gyakorisága, ami a legrosszabb lehetséges forgatókönyvnek számít bármilyen anyanyelvi, illetve idegen nyelvi társalgás során (lásd Eszenyi, 2001).

Természetesen a kommunikáció sikerességét támogatja az a nagyszámú lexikai elem, azaz a szókincs, amelyet a tanulók az órákon, illetve azokon kívül elsajátítanak és begyakorolnak. Ezenfelül segíti őket az idegen nyelven történő olvasás is, amelyhez számtalan könnyített olvasmány áll rendelkezésre, főleg az interneten. Mindezen tényezők hozzájárulnak a nyelvtanulók passzív szókincsének nagyléptékű gyarapodásához, amely szókincs az alapját képezi annak a processzusnak, amely során a passzív szókincsből előbb aktivált, majd később – rendszeres használatot feltételezve – aktív szókincs válik. Az angol nyelvi szókincs nagysága és előhívási nehézségei, valamint az ilyen területen történő mérés és értékelés kapcsán lásd például Kárpáti (2015).

A stratégiák oktatását a nyelvórák keretein belül számos más szakember is szorgalmazza, köztük olyanok, mint Tarone (1984), Bialystok (1990), Dörnyei és Thurrel (1991), Dörnyei (1995), Oxford (2001), Littlemore (2001). Álláspontjuk szerint, ezeknek a stratégiáknak a tanítása azért kell, hogy kiemelt figyelmet kapjon a nyelvtanároktól, mert:

- egy bármely tanuló által használható eszközt biztosít arra, hogy hatékonyabban kommunikáljanak másokkal idegen nyelven, nemcsak a tanórák során, hanem azon kívül, a munka világában is,
- növeli a tanulói autonómiát, mivel fejleszti az ehhez szükséges önismeretet, megkívánja a tanulótól, hogy jobban megismerje saját magát (például: Hogyan küzd meg a tanuló az esetleges kihívásokkal?, Mi motiválja a tanulásban?, Mennyire kreatív és újító a problémamegoldások során?),
- a sikeres kommunikáció idegen nyelvű környezetben egy nem anyanyelvű számára hatalmas sikerélményt jelent, ami további nyelvtanulásra és nyelvgyakorlásra ösztönözheti.

A fent leírtak alapján érdemes megfontolni annak lehetőségét, hogy valóban integráljuk az iskolai keretek között zajló oktatásba a kommunikációs stratégiákat, hiszen láthatóan azok szerepe a beszédhatékonyság növelésében egyáltalán nem elhanyagolható. Emellett a korábbi tanulmányok gyakran hangsúlyozzák, hogy a stratégiák tanítása és rendszeres használata a kommunikációban nagyban hozzájárul a kommunikációs folyamat megakadásának, az úgynevezett communication breakdownnak az elkerüléséhez, emellett pedig általa csökkenthető az üzenet-elvetés jelenségének gyakorisága, ami a legrosszabb lehetséges forgatókönyvnek számít bármilyen anyanyelvi, illetve idegen nyelvi társalgás során (lásd Eszenyi, 2001).

Mindezen pozitív vélemények mellett azonban nem feledkezhetünk meg azokról a szakértőkről sem, akik nem értenek egyet a kommunikációs stratégiák taníthatóságával, vagy éppen nem látják kellően indokoltnak a rájuk fordítandó többlet időt és energiát. A szerzők a soron következő részben az ő kritikai észrevételeiket veszik görcső alá.

Miért ne tanítsuk a kommunikációs stratégiákat?

Mint azt már a szerzők korábban említették, nem minden nyelvész és nyelvpedagógus osztja azt az álláspontot, hogy érdemes a kommunikációs stratégiákkal foglalkozni, kiváltképpen azok oktatását bevezetni. Ezen kritikai visszhangok sorából kiemelkedik a korábban már említett Bialystok (1990) és Kellerman (1991), akik inkább a nyelv tanítását tartják fontosnak, szemben a kommunikációs stratégiákkal. Álláspontjuk szerint, ha valaki kellően jól felkészült egy idegen nyelvből, akkor nincs vagy csak ritkán van szüksége a kommunikációs stratégiák alkalmazására, ergo, főleg azok oktatását bevenni a tantervekbe.

Schmidt (1983) állásfoglalása szerint az ilyen fajta kommunikációs kompetencia kizárólag a nyelvi kompetencia rovására fejlődhet, mivel – elmélete szerint – a két kompetencia nem párhuzamosan fejlődik egymással. Itt jegyeznénk meg, hogy mivel a nyelvi kompetencia magában foglalja a stratégiai kompetenciát is, így a kettő egymással párhuzamosan fejlődik, noha a két egység közötti fejlődés mértékében eltérés tapasztalható (lásd Bárdos, 2000).

Skehan (1998) hangsúlyozza, hogy a gyakorlott nyelvhasználók körében a stratégiák alkalmazása nem transzferálható. Vagyis, amíg valaki angolul kiválóan tudja alkalmazni az addig megismert és begyakorolt „beszélgetést előmozdító trükköket”, stratégiákat, addig ugyanez más idegen nyelvekre alkalmazva már közel nem történne meg ilyen hatékonysággal, noha ez még nem bizonyított. Ellis és Barkhuizen (2005) úgy látják, hogy stratégiák felhasználása nem javít érdemben a nyelvi kompetenciák szintjén, és szerepük sem teljesen nyilvánvaló. Végezetül Oxford (2001) hiányosnak tartja az ilyen kutatásokkal foglalkozó írásokat és ezért további kutatásokat javasol bármifajta kritika megfogalmazása előtt.

Az eddig ismertetett kritikák alapján a következőket érdemes megfontolni az oktatóknak, illetve a nyelvészeti szakembereknek:

A kommunikációs stratégiák használatával a nyelvtanuló a korábban megtanult idegen nyelvi ismereteire fog támaszkodni, értsd: az addig elsajátított szókincssel próbálja majd kifejezni mondanivalóját, így is elmélyítve a fenti nyelvi ismereteket, ennek köszönhetően pedig gyorsabb, a mentális lexikonból történő előhívást tesz majd lehetővé.

Ha a fent említett elsajátított szókincs folyamatosan növekszik, illetve kellően áttekinthető szerkezetű és jól bevésett, akkor a nyelvtanulóknak lényegesen nagyobb esélye van a hatékony önkifejezésre, megtámogatva azt az általa esetlegesen megtanult kommunikációs stratégiákkal.

A korábbi ismereteket kiegészítve, mintegy alternatívaként a szóalkotás módszerét felhasználva a nyelvhasználó új, saját maga alkotta szavakkal színesíti szókincsét, amelyeket alkalmazhat az idegen nyelven történő társalgás során, ha valamilyen számára váratlan helyzet adódna (lásd a szóalkotásnál hozott példákat).

A hatékony stratégiahasználat önmagában nem helyettesítheti a kellően megalapozott és begyakorolt nyelvtudást, ugyanakkor támogatja a nyelvtanuló beszélt nyelvi hatékonyságát, növelve a verbális fluenciát, azáltal, hogy a beszélőnek lehetőséget biztosít a folyamat során jelentkező szünetek, hezitációk csökkentésére, azok sikeres áthidalására vagy esetleg (teljes) elkerülésére.

Azok a nyelvtanulók, akik kommunikációjuk során sikerrel alkalmazzák a korábban ismertetett stratégiákat (nem elhanyagolva az előzetesen megalapozott nyelvtudást),

számíthatnak saját éhatékonyságuk és (nyelv)tanulói autonómiájuk magasabb szintre emelkedésére.

Összegezve az eddig elmondottakat: a kommunikációs stratégiák oktatása még nem kapott elég nagy hangsúlyt, illetve lehetőséget a hazai idegennyelv-oktatásban, így nem jelenthető ki egyértelműen, hogy hatékony, vagy éppen káros hatása lenne az idegen nyelveket tanulók nyelvi performanciájára. Hasonlóképpen jelenleg nem lehetséges egyértelműen megállapítani azt sem, hogy mekkora hatékonysági fokkal tudnának az egyes nyelvtanulók folyékonyan társalogni mind osztálytermi, mind természetes helyzetben. Az ilyen témájú hazai kutatások alacsony száma szintén nem segíti a téma előmozdítását, ezért is fontos, hogy az eddiginél jóval nagyobb hangsúlyt kapjanak az ilyen irányú vizsgálatok.

Hogy a fent felvázolt nyelvtanítási problémát a szerzők lehetőségeikhez mérten orvosolják, az alábbiakban bemutatják annak a kommunikációs stratégiákat tanító tankönyvnek a tervezetét, amelyet e célra szánnak, és amely segítséget nyújthat minden idegen nyelvet tanulónak a hatékonyabb szóbeli kifejezés elsajátításban.

Kommunikációs tankönyv tervezete

Célkitűzés

A szerzők célja, hogy tankönyvükkel, illetve a hozzá kapcsolódó lehetséges digitális tananyagokkal hozzájáruljanak a hazai idegennyelv-tanulók folyékonyabb idegennyelv-használathoz, ezáltal növelve sikerességüket az élet olyan területein, ahol a magabiztos és gördülékeny idegen nyelven történő szóbeli kommunikáció nélkülözhetetlen.

Szándékaik szerint, ha az általuk fejlesztett tananyag kellő nagyságú pozitív visszajelzést kap, a benne foglaltakat szeretnék kiterjeszteni más idegen nyelvekre is. Ezek között legelőször az olyan, sokak által tanult, illetve használt idegen nyelvek szerepelnének, mint a német, a francia, a spanyol, valamint az orosz és a kínai. A későbbi visszajelzések függvényében a fenti lista tovább bővíthető.

Szerkezet

A szerzők által kidolgozandó idegen nyelvi nyelvtankönyvben lépésről lépésre végig szeretnék vezetni a nyelvtanulót a lehetséges kommunikációs stratégiákon, illetve azok gyakorlati alkalmazásán, miközben minden egyes stratégia használatát gyakorlati feladatokkal fogják begyakoroltatni. Mivel a leggyakrabban tanult idegen nyelv jelenleg az angol, így ennek fényében a tankönyvben használt szavakat ebből a nyelvből válogatták.

Az egyes stratégiáknál figyelembe vették a lehetséges szavak és kifejezések komplexitását és absztraktságát, vagyis hogy mennyire könnyű vagy éppen körülményes például más szóra cserélni, helyettesíteni vagy éppen körülírni az adott szót, kifejezést. A szerző a stratégiák megtanításánál az egyszerűbb, konkrétabb szavaktól fokozatosan halad a bonyolultabb, absztraktabb variációk felé, miközben javaslatokat tesz az éppen aktuális stratégiák maximális lehetséges felhasználását illetően. Természetesen az útmutatás mellett minden nyelvtanulónak saját magának kell kitapasztalnia, hogy számára mely stratégiák a legalkalmasabbak vagy éppen a legkönnyebben elsajátíthatók, illetve a leggyorsabban begyakorolhatók a rendelkezésére álló eszközök közül. Emellett a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy a korábban elsajátított stratégiákat tetszőleges módon kombinálják egymással, ilyen formán növelve azok hatékonyságát.

A szerző a tankönyvet elsősorban nyomtatott formában szeretné a nyelvtanulók, főleg a középiskolás és a felsőoktatásban tanulmányaikat folytató nyelvtanulók rendelkezésére

bocsátani. Ennek elsősorban az az oka, hogy a legtöbb idegennyelv-tanulást elősegítő kiadvány papír alapon érhető el, noha számos tankönyvnek ma már elérhető digitalizált változata is. Ezenkívül a nyelvtanulók rendszerint legelőször a hagyományos, nyomtatott forrásokra támaszkodnak saját nyelvtanulásuk során, noha egyre többen támogatják meg ezt a folyamatot digitális kiadványokkal (elektronikus újságcikkek, könnyített vagy eredeti olvasmányok), esetleg telefonra vagy táblagépre, illetve számítógépre telepíthető alkalmazásokkal (Memrise, Duolingo, Babbel, Anki, hogy csak néhányat említsünk). E tényt figyelembe véve, a könyv sikeres megjelenése esetén a szerző keresni fogja annak a lehetőséget, hogy a korábban nyomtatott formában megjelent kiadványt digitalizáltassa. Ezenfelül a további lehetséges (digitális) tananyagok kidolgozására is igyekezni fog sort keríteni a jövőben, hogy ezzel is közelebb vigye a kommunikációs stratégiák használatát a modern generációhoz, illetve a modernizálódó generációk tagjaihoz is.

Lehetséges feladattípusok

A nyelvtankönyv felépítését tekintve kétoldalú szerkezetet követ: a könyv bal oldalán helyezkednek el az elméleti ismeretek (mint például a stratégia kivitelezésére vonatkozó útmutatást, az adott stratégia lehetséges felhasználási köre), míg a könyv jobb oldalán a stratégia gyakorlására használandó szavak és kifejezések. Az utóbbiakat különböző feladattípusokba sorolva találják meg a nyelvtanulók. Az alábbiakban néhány leendő feladattípus kerül bemutatásra, majd a rövid elméleti részt követően a gyakorlati megvalósítást is.

A szinonimahasználatot gyakoroltató feladatok között szerepel például a „kakukktójas”, ahol a tanulónak ki kell választani a megadott szavak közül azt, amelyik egyáltalán nem illik a többi közé vagy az a feladattípus is, ahol a szöveggörnyezetbe legjobban illeszthető szó kiválasztását kell megoldani a tanulóknak több lehetséges alternatíva közül.

Az ellentéthasználatot gyakoroltató feladatok során a tanulók az egyszerű ellentétpárok felírásától kezdődően, az adott szöveggörnyezetbe illeszthető kifejezés ellentétje feltárásáig számos feladattal mélyíthetik el e téren szerzett ismereteiket.

A körülírást a szerző egy különösen hasznos eljárásnak tartja, így ennek a stratégiának szeretné a lehető legtöbb figyelmet szentelni. Az e témához kötődő feladattípusoknál a tanulóknak saját szavaikkal kell meghatározniuk a különböző szavak jelentését, vagy az adott szót úgy elmagyarázni, hogy nem mondják ki azt, de mégis egyértelműen kiderül annak mibenléte.

Using synonyms without context

I. Choose the odd one out. There may be more than one correct solution possible.

- | | |
|---------------|----------------|
| a) products | c) merchandise |
| b) goods | d) materials |
| a) utilise | c) abuse |
| b) manipulate | d) exploit |
| a) trade | c) replace |
| b) transfer | d) exchange |

Using synonyms within context

I. Underline the synonyms that are most likely used to fill in the gap. Pay close attention to the words used in the sentences!

1. There are professional clowns whose task it to... children.

a) entertain	d) brighten up
b) amuse	e) put a smile on sb.'s face
c) cheer up	

2. In order to ... parents tackle with this issue, local government provides them with financial support.

a) help	d) support
b) aid	e) assist
c) provide	

3. Little Timothy is always full of energy. He's so

a) lively	d) active
b) energetic	e) vigorous
c) vivid	

Using antonyms without context

I. Choose the antonyms that match the word in bold the best. There may be more than one correct solution possible.

good-willed

- | | |
|---------------|------------|
| a) evil | c) bad |
| b) maleficent | d) hostile |

large

- | | |
|------------------|----------------|
| a) meagre | c) trivial |
| b) insignificant | d) unimportant |

small

- | | |
|----------------|----------------|
| a) enormous | c) gigantic |
| b) significant | d) significant |

Using antonyms within context

I. Underline the antonyms that can replace the word in bold. Pay close attention to the words used in the sentences!

1. Jack, these clothes **will perfectly** do! You look like some kind of beggar.

a) smoothly won't do	c) effortlessly won't do
b) naturally won't do	d) simply won't do

2. Mate, you're so easily fooled! You're a true **genius**.

a) prodigy	c) simpleton
b) mastermind	d) nicampoo

Circumlocution

- I. Describe the following words and expressions using your own words.
1. Concrete notions: animals, clouds, water, forest, money, book/e-book, family, football, computer/laptop, car
 2. Abstract notions: free time activities, knowledge, motivation, time, personal hygiene, death, global warming, immigrant, crisis, success

Some suggested answers (not excluding other possible approaches):

clouds: white coloured condensed vapour that is floating in the sky

money: valuable coins or pieces of paper used to buy or pay for something

motivation: a force that drives people to do something in order to achieve something

immigrant: a person or a group of people who leave their country – most often - for financial, political or religious reason

Összegzés

Jelen tanulmány célja annak bemutatása volt, hogy a hazai idegennyelv-oktatás során jelentkező egyik, ám talán az aktív kommunikáció szempontjából a legjelentősebbnek mondható problémára – az idegen nyelven történő szóbeli megakadásokra – kínáljon fel egy lehetséges megoldást. Ez a lehetséges megközelítés a kommunikációs stratégiáknak az idegennyelv-oktatásba történő beemelését, valamint a jelenleginél aktívabb használatát hangsúlyozza, mind az iskolai tanítási órákon, mind azokon kívül. Emellett a tanulmány célja egy olyan újonnan készülő idegen nyelvi tankönyv tervezet bemutatása volt, amely kötet az idegen nyelvi szóbeli kifejezőképesség fejlesztését a kommunikációs stratégiák használatán keresztül látja megvalósíthatónak. A tervezet kapcsán megvizsgáltuk a kommunikációs stratégiák oktatása mellett, illetve ellene szóló érveket. Feltártuk a téma kapcsán relevánsnak tekinthető szakirodalom legfőbb forrásait, majd ezt követően a későbbiekben megjelenő könyvben szereplő lehetséges feladattípusok közül került bemutatásra néhány lehetséges változat. A tervezet célja az, hogy a jövőben megjelenő nyelvtankönyv segítségével hatékonyabbá tegyünk a magyarországi idegennyelv-oktatást, fokozza a magyarok idegennyelv-tudásának hatékonyságát, illetve eredményesebb felkészülést tegyen lehetővé az idegen nyelvet tanulók számára. A szerző reményei szerint ezzel a tanulmánnyal kezdetét veheti ez a változás.

Kárpáti László

doktorandusz

Eszterházy Károly Egyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Bárdos Jenő (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2004). *Nyelvpedagógiai kalandozások (Nyelvpedagógiai tanulmányok)*. Budapest: Iskola-kultúra-könyvek.
- Bárdos Jenő (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies*. Oxford: Blackwell.
- Brooks, F. (1992). Can we talk? *Foreign Language Annals*, 25(1), 59-71.
- Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85.
- Dörnyei, Z. & S. Thurrell. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 45(1), 16-23.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Eszenyi Réka (2001). Kommunikációs stratégiák a nyelvórán. *Modern nyelvoktatás*, 7(4), 59-71.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In Faerch, C. & Kasper, G. (szerk.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 20-60.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1986). Strategic competence in foreign language teaching. In Kasper, G. (szerk.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press. 179-193.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some implications for the classroom. In Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M. & Swain, M. (szerk.), *Foreign/second Language Pedagogy Research*. Multilingual Matters. UK: Clevedon. 142-161.
- Kárpáti László (2015). Az angol nyelv tanulásának és értékelésének problematikája, különös tekintettel a szókincsre. In Bárdos Jenő (szerk.), *Nyelvpedagógia: 2015: Az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításának gyakorlata*. Eger: EKF Líceum Kiadó. 23-35.
- Lewis, S. (2011). Are communication strategies teachable? *Encuentro*, 20, 46-54.
- Littlemore, J. (2001). An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*, 22(2), 241-265.
- Maleki, A. (2007). Teachability of communication strategies: An Iranian experience. *System*, 35(4), 583-594.
- Maleki, A. (2010). Techniques to Teach Communication Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 640-646.
- Mali, Z. O. (2007). *Exploring communication strategy use by learners of Isizulu in Synchronous computer-mediated communication (S-CMC)*. USA, Iowa University.
- Oxford, R. L. (2001). Language Learning Strategies. In Carter, R. & Nunan, D. (szerk.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 166-172.
- Pléh Csaba (2012). *A társalgás pszichológiája*. Budapest: Libri Könyvkiadó.
- Poullisse, N., Bongaerts, T. & Kellerman, E. (1984). On the Use of Compensatory Strategies in Second Language Performance. *Interlanguage Studies Bulletin*, 8(1), 70-105.
- Rabab'ah, G. (2005). Communication problems facing Arab learners of English. *Journal of Language and Learning*, 3(1), 194.
- Salomone, A. & F. Marshal (1997). How to avoid language breakdown? Circumlocution! *Foreign Language Annals*, 30(4), 473-482.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communication competence. In Wolfson, N. & Judd, E. (szerk.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House. 137-174.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417-431.
- Tarone, E. (1984). Teaching strategic competence in the foreign language classroom. In Savington, S. & Berns, M. (szerk.), *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Reading: Addison Wesley. 127-136.
- Willems, G. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15(3), 351-364.

Absztrakt

Az idegen nyelvek tanulása és tanítása során számos kihívással szembesülnek a folyamat résztvevői, tartanak bárhol is a tanulásban. Ezek közül is kiemelkedik az idegen nyelven történő folyékony szóbeli kommunikáció, amely számtalan nyelvtanulónak okoz komoly fejtörést. A beszéd folyékony fenntartása során azonban nem pusztán a korábban megtanult háttérismeretek, nyelvtan vagy szókincs adja annak kizárólagos kötőanyagát, hanem a nyelvhasználatba beépülő kompetenciák, azon belül is a stratégiai kompetencia, illetve az úgynevezett kommunikációs stratégiák (Bárdos, 2000, 2004, 2005). Ezek ugyanis fontos szerepet töltenek be a beszédben bekövetkező esetleges megakadások elkerülésében (Dörnyei, 1995; Eszenyi, 2001; Maleki, 2007). A kommunikációs stratégiák olyan nem tudatos eszközök, amelyek hozzájárulnak a beszéd során jelentkező megakadások csökkenéséhez, azáltal, hogy egy olyan eszköztárat biztosítanak a beszélőnek, amelyet - kellő tudatos felkészülés, tanulás mellett - bármikor segítségül hívhat. Ezt a tudatos felkészülést, illetve felkészítést szolgálja az a - jelenleg kezdeti stádiumban lévő - nyelvkönyv, amelynek célja a kommunikációs stratégiák megismertetése és begyakorlataása a nyelvtanulóval. Mivel tudomásunk szerint ez idáig (2018) nem készült olyan nyelvkönyv vagy nyelvtanulást segítő (digitális) tananyag, amely specifikusan az idegennyelvi beszéd-alkotással, illetve a beszédalkotás fokozásával foglalkozna, így ez a tankönyv lehetne az az első célzottan ilyen irányú hazai kezdeményezés. A szerzők célja, hogy tankönyvükkel, illetve a hozzá kapcsolódó lehetséges digitális tananyagokkal hozzájáruljanak a hazai nyelvtanulók eredményesebb idegennyelv-használatához, ezáltal növelve sikerességüket az élet olyan területein, ahol a folyékony idegennyelven történő szóbeli kommunikáció nélkülözhetetlen.

A hazai felsőoktatásba való bejutás az ötvenes évek első felében

Az oktatástörténet a magyar (és külföldi) neveléstudomány kisebb presztízsű aldiszciplínái közé tartozik, ezen belül az egyetemtörténet még inkább elhanyagolt terület – éppen ezért üdvözlendő Polyák Petra kötete, amely a PTE Egyetemi Levéltár új sorozatának (Egyetem és társadalom) első kötete. Az egyetemek és főiskolák hagyományosan az intézménytörténeti, személyközpontú és „jubileumi” történetírás diskurzusaiban jelennek meg (Dhondt, 2015), ezzel szemben a szerző több szempontból is új megközelítést adja a témának.

A problémaközpontú narratíva a munkaerő-gazdálkodás, oktatáspolitikai, akadémiai szféra és ideológia keresztszétét adja, a felsőoktatási felvételi elméletének és gyakorlatának ismertetésével, az 1949–1950. és 1954–1955. tanévek között. A terveken alapuló (majd azokat állandóan módosító) centralizált rendszer a számok bűvöletében működött, az arányok és előirányzatok teljesítésére túlméretezett bürokráciát létrehozva, mely határozatok, utasítások és egyéb iratok tömegét állította elő. A számok, statisztikák meghatározták a rendszerről való tudományos gondolkodást, részben még ma is hatnak (Olek, 1998), éppen ezért fontos ennek a működésnek a kritikai vizsgálata, a felsőoktatásba való bejutás szabályozása révén a tágabb társadalomátalakítási kontextus feltárása.

Ez az ideológiai szempont mindig beleütközött a gazdasági és a humán erőforrásból eredő korlátokba, ami állandó korrekciós kényszerrel járt együtt. Ezt a komplex témát a mindennapok szintjén is bemutatja a szerző, meghaladva a dominánsan a politikai döntéshozatalra koncentrált kutatásokat, hiszen így alulnézetből ismerhetjük meg a jelentkezés, jelentkeztetés gyakorlatait, a különböző egyéni stratégiákat a

bejutásra. A kurrens történettudományi kutatásokat is meghatározza a mikrotörténeti nézőpont a szovjet rendszer elemzésével kapcsolatban (pl. Zakharova, 2013), ezzel pedig összefügg a rendszerrel szembeni ellenállás hétköznapi, rejtettebb formáinak vizsgálata, hiszen a rendszer által nem preferált osztályidegenek is bejuthattak az egyetemekre – amit egy másik írásában (Polyák, 2016) mutat be a szerző.

A propaganda a munkás és dolgozó paraszt szülők gyermekeinek létszámát igyekezett növelni, hogy a korábbi uralkodó osztályok műveltségi monopóliumát megtörve teljessé tegye az uralmaváltást – ugyanez az elitváltás a felsőoktatás „felsőbb” régióiban is elkezdődött, többek között a tudományos fokozatszerzés gyökeres, szovjet típusú megváltoztatásával (Pénzes, 2013), vagy a hazai neveléstudomány személyi összetételének átalakításával (Sáska, 2016). Az agitáció és a beiskolázási munka egyaránt érintette a munkahelyeket, szülőket, diákokat és középiskolai osztályfőnököket, de ez csak az első lépésfoka volt a diktatúra behatolásának a társadalom alsó rétegeibe. A jelentkezőket többszörösen „kádereztek”, kategorizálták őket, jellemzéseket írtak róluk, több szervezet (tanácsi- és pártszervek, középiskolai és megyei iskolabizottságok, ifjúsági és tömegszervezetek) és személy (párttitkárok, DISZ-titkárok, tanárok és oktatók) munkáját is igénybe véve, ami jelzi, hogy mennyire fontosnak tartotta a felsőoktatás hallgatói kontrollját a pártállam – a fennmaradt hatalmas mennyiségű iratanyag is ezt mutatja.

A keretszámokat folyamatosan módosították, különböző szempontok szerint alakították. A tervteljesítés központi jelentőséggel bírt, amit az átírányítások rendszere jól mutat. Előfordulhatott például, hogy egy első helyen állatorvosnak, második helyen

orvosnak (vagy gyógyszerésznek) jelentkező diák végül az Egyetemi Orosz Intézetbe került. A felvételi vizsga még mindig módosíthatott azon, hogy végül hová kerül a jelentkező, az agitáció és ideológiai indoktrináció itt is tovább folyt. Jellemző, hogy olyan pletykák terjedtek, miszerint aki nem jelenik meg a felvételin, rendőrrel vezetik elő, és ha nem sikerül a vizsga, akkor mint szabotálót bezárják. A menyenyiség gyakran a minőség rovására ment, hiszen a felvettek egy jelentős része lemorzsolódott, nem oda került, ahova akart, nem tudta teljesíteni a követelményeket.

A rendszert 1950–1951-ben „finomhangolták”: az aggasztó jelenségekre adott reakció a munka fokozása volt, a felvétel, a tanulmányi munka és a bennmaradás is harci tereppé vált, de ezt nem lehetett sokáig fenntartani. Feltehetően a Nagy Imre-féle irányváltással is összefüggésben, 1954 végén lazítottak egy kicsit a kötöttségeken, csökkentették a számokat, az átírányítás rendszerét próbálták megszüntetni. Azonban a következő, 1955–1956-os tanév során újra előtérbe került a megfelelő szociális összetétel kérdése, ismét alkalmazták az átírányításokat. A gyors irányváltások a politikától való közvetlen függést jelezték, egy-egy MDP KV-határozat tartalmát rögtön bevezették, az aktuális

irányvonalnak nem megfelelő jelenségeket pedig torzulásként értékelték.

A kötet nemcsak az előzőekben felvázolt történeti ívet fejt ki részletesebben, hanem mellékletben a legfontosabb statisztikákat is közli. A könyv a származási kategóriákra, beiskolázási agitációra, átírányításokra és felvételi vizsgákra vonatkozó szemelvényeket is közöl, válogatva a PTE Egyetemi Levéltárának iratanyagából. A kismonográfia a recenzióban röviden összefoglalt eredményei miatt mindenképpen ajánlott a kutatókon kívül a korszak iránt érdeklődőknek, oktatástörténeti kurzusok hallgatóinak. Az elemzés az 1955–1956-ös tanévvel véget ér, ami felveti a felsőoktatás-történet új összefoglalásának igényét, hasonló, rövidebb időszakokat tárgyaló munkák szükségességét az 1945 utáni időszakra vonatkozóan.

Polyák Petra (2016). „*A hallgatóknak meg kell lenni*”. *A felsőoktatási beiskolázás és felvételi rendszere az első ötéves terv idején*. Pécs: PTE Egyetemi Levéltár.

Somogyvári Lajos

egyetemi adjunktus
Pannon Egyetem MFTK Tanárképző Központ

Irodalom

Dhondt, P. (Ed. 2015). *University Jubilees and University History Writing: A Challenging Relationship*. Boston – Leiden: Brill.

Olek, H. (1998). Educational Research in Central and Eastern Europe: A Diverging Tradition? *Educational Research and Evaluation*, 4(1) 78–93.

Pénzes, D. (2013). A tudományos fokozatszerzés átalakulása 1948-1953 között Magyarországon. In Baska, G., Hegedűs, J. & Nóbik, A. (Eds.), *A neveléstörténet változó arcai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 69–80.

Polyák, P. (2016). „Osztyálidegenek” az egyetemen. *Korall*, 17(64), 5–25.

Sáska, G. (2016). A szocialista neveléstudomány rekrutációja 1952-1962 között. In Tóth, P. & Holik, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – Óbudai Egyetem – ELTE Eötvös Kiadó. 255–262.

Zakharova, L. (2013). Everyday Life Under Communism: Practices and Objects. *Annales*, 68 (2), 209–217.

Egyre közelebb a felsőoktatási lemorzsolódás kérdésköréhez

Ajelen recenzióban bemutatásra kerülő kötet hatalmas úrt tölt be a felsőoktatás-pedagógiai szakirodalomban. Ezen a nyáron írtam a diszsertációm utolsó tanulmányát, amely a Wlislöck Henrik Szakkollégiumban részt vevő diákok végzettségi és lemorzsolódási adatait igyekezett feltérképezni. Azonban a tanulmány tudományos bevezetőjének megírásakor azzal szembesültem, hogy a magyarországi felsőoktatási lemorzsolódással kapcsolatban és főként annak okait vizsgáló kutatásoknak híján vagyunk. Ezt a hiátust pótolja a Pusztai Gabriella és Szigeti Fruzsina által közösen szerkesztett *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* címet viselő kötet. A kötetben szereplő tanulmányokkal való megismerkedés mentőövként érkezett a tanulmányírás folyamata közben.

A kötet hiánypótló. Míg a közoktatásban, köznevelésben megfigyelhető lemorzsolódást viszonylag sokan vizsgálták már magyarországi kontextusban, addig a felsőoktatásban tapasztalható nagyarányú végzettség nélküli iskolaelhagyás folyamatát és tendenciáit eddig szinte csak a nemzetközi szakirodalmi forrásokból ismerhettük. Jelen kötet a vizsgált témakör több megközelítését is tartalmazza.

A tanulmányokat, témájukat illetően, három nagyobb csoportba sorolhatjuk. Az első csoportba az írások azon része tartozik, amelyek a lemorzsolódás fogalmának különböző értelmezéseit járják körül. Szemerszki Mariann tanulmánya rávilágít arra, hogy a lemorzsolódási adatok fontos mutatói az egyes felsőoktatási intézmények minőségének, és remek összefoglalóját adja ezen mutató különböző meghatározási módjainak. Karászi Zsuzsanna és szerzőtársainak tanulmánya a hallgatói jogviszony megszűnésének különbözőségeit vizsgálja nemzetközi, azaz magyarországi,

ukrajnai és romániai összehasonlításban. A komparatív elemzésük mentén kirajzolódott többféle intézményi attitűd a hallgatói jogviszony megszűnésének szempontjából: a vizsgálat alapján Romániában ragaszkodnak az egyetemek leginkább a hallgatóikhoz és itt a legnehezebb kiesni a rendszerből.

Dusa Ágnes Réka és szerzőtársai írásában a felsőoktatási lemorzsolódás hátterében álló lehetséges okokról tudhatunk meg többet. A szerzők kilenc, félég strukturált interjút készítettek már lemorzsolódott fiatalokkal. Tanulásgként elmondható, hogy a nemzetközi szakirodalomban található modellek, amelyek komplex módon magyarázzák a lemorzsolódást, érvényesek lehetnek hazai vonatkozásban is, illetve, hogy a belső és külső tényezők egyidejű vizsgálata szükséges a lemorzsolódás okainak feltárásához. Bocsi Veronika és szerzőtársai tanulmányukban pedagógusjelöltek késleltetett diplomaszerezésének okait vizsgálták szintén interjúkkal. Az írás alapvető kiindulópontja, hogy a felsőoktatási lemorzsolódás pontos meghatározásban nincs sem szakmapolitikai, sem tudományos konszenzus. Így például azokat a diákokat is a lemorzsolódók közé sorolhatjuk, akik a képzési időn túl szerzik meg diplomájukat. Vizsgálataik eredménye alapján a közoktatásban szerzett tapasztalatok, a pályaválasztás, a tanulmányok melletti munkavégzés, a versenysport üzése és a kortárscsoport tanuláshoz való hozzáállása fontos támogató és/vagy hátráltató tényező a képzés késleltetett befejezésében vagy a végleges lemorzsolódásban. Gábrity Molnár Irén vajdasági érettségizőkkel készített felmérés eredményeit mutatja be. Feltételezése szerint a középiskolai pályaorientáció jelentősen befolyásolja a sikeres felsőoktatási tanulmányokat. Az eredmények szerint a vizsgált minta jelentős részének

homályos a jövőképe, és nagyrészt a környezetéből érkező információk mentén tájékozódik, viszont a szerző kiemeli, hogy Szerbia esetében fontos lenne a diákok lemorzsolódásának csökkentése.

A kötet második csoportja azon tanulmányokat tartalmazza, amelyek a felsőoktatási lemorzsolódást intézményi és területi szempontokból vizsgálják. Polónyi István a hátrányos helyzetű régiókban élő tanulók felsőoktatásba való bejutásának sajátosságait elemezte a felvételi adatbázisok segítségével. A legfontosabb megállapítások szerint 2010 és 2016 között csökkent a vizsgált mintában az egyetemekre bejutó fiatalok aránya. Ez alól kivételek az osztatlan képzések: az agrár- és a pedagógusképzések. Területi eloszlásban látható, hogy a Debreceni Egyetem fogadja be legmagasabb arányban a hátrányos helyzetű régiókból érkező fiatalokat.

Tóth Dorina a Debreceni Egyetemen végezte vizsgálatait. Arra kereste a választ, hogy van-e különbség a képzések között a hallgatói sikerességet illetően. Az eredményekből jól látható, hogy a művészeti, bölcsész- és társadalomtudományi képzések bocsátják ki legmagasabb arányban a belépő diákokat. Ezzel szemben a legmagasabb lemorzsolódási arányt az orvostudományi és az informatikai képzéseken azonosította. Fónai Mihály tanulmánya nagyobb hazai mintán igazolta a nemzetközi szakirodalomban is fellelhető multidimenziós lemorzsolódási modellek használhatóságát. Ezzel együtt bebizonyosodott, hogy a külföldön azonosított rizikófaktorok magyarországi viszonylatban is értelmezhetők. Ilyenek az anyagi nehézségek, a tanulmányok melletti munkavállalás, a képzési és intézményi hatások, amelyeket a lemorzsolódás előjeleiként értelmez a szerző.

Kovács Karolina Eszter és szerzőtársai írása a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán végzett vizsgálatukat mutatja be. A felmérésben az említett karon azonosították azokat a kurzusokat, amelyek nem teljesítése a tanulmányok elhalasztására, esetlegesen annak befejezésére hatással lehetnek. A felmérésből kiderült, hogy

pontosan mely tantárgyak ezek, illetve a szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a kurzusok sikertelen teljesítése csak az egyik lehetséges faktora a lemorzsolódásnak. Szűcs Tímea és Váradi Judit a zeneművészeti képzések, karok megtartóerejét állították vizsgálatuk fókuszába. Az intézményvezetőkkel készített interjúk tanulságai szerint a zeneművészeti képzések sikerességének egyik „titka”, hogy a hallgatók erre a pályára készültek egész életükben és az álmukat itt váltják valóra. Emellett nagyon fontos szerepe van a társadalmi hátrányok kompenzálásának, az egyéni karriertervek támogatásának, a tanulmányi nehézségek áthidalásának.

Müller Anetta, Nagy Zsuzsa és Bácsné Bába Éva vizsgálatukban egy szűkebb lemorzsolódási definícióval dolgoztak. Olyan hallgatókat vizsgáltak, akik a képzési időn belül nem szereztek végzettséget. Interjúkkal élsportoló hallgatók sikeres tanulmányi útját támogató és fenyegető faktorokat azonosítottak. Támogató faktorok a rugalmas tanrend, a mentorprogram mellet az elektronikus oktatást támogató kurzusok és tananyagok, a sportolói kettős karriert támogató programok és a sportolók felvilágosítása. Berei Emese a legnépesebb nem tradicionális hallgatói csoportot, a határmentén élő hátrányos helyzetű hallgatókat vizsgálta. Kutatása igazolta, hogy ez a csoport erősebben veszélyeztetett a lemorzsolódás terén. Ez magyarázható a középosztálybeli családokétól eltérő szocializációval, ami befolyásolja a diákok részvételét és esélyeit a sikeres felsőoktatási tanulmányok befejezésére. Kiemeli, hogy szükséges olyan hallgatói utánkövetési rendszer felállítása és működtetése, amelyből előre bejósolható a lemorzsolódás és amely elősegítheti annak megelőzését.

A tanulmánykötet harmadik fejezetében azon védőfaktorokról olvashatunk, amelyek megelőzhetik a felsőoktatásból való lemorzsolódást. Pusztai Gabriella tanulmánya két új fogalmat vezet be a hazai felsőoktatási lemorzsolódás témakörébe. Írásában a retenciót (a tanulmányok töretlen folyamata) és a perzisztenciát (a

hallgatók diplomaszerezésre való elszánt-sága) vizsgálja. A két jelenség együttjárást mutat, és a szerző bizonyítja vizsgálatában, hogy minél elszántabb egy hallgató a tanulmányai elvégzésével kapcsolatban, annál nagyobb az esély arra, hogy sikeres lesz a diplomaszerezése. Azonban a kérdés az, hogy mi erősítheti a hallgatók perzisztenciáját. Ezzel kapcsolatban a szerző megállapítja, hogy a diákok oktatókkal és szüleikkel fenntartott pozitív kapcsolatai gyakorolják a legerősebb hatást az elszánt-ságra.

Ceglédi Tímea a Wáli István Református Cigány Szakkollégium diákjai között végzett vizsgálatot a reziliencia pozitív megközelítését alkalmazva, vagyis olyan sikertörténeteket kutatott, amelyek segíthetnek azonosítani a lemorzsolódás okait és azok megelőzésének módját. Írásában az ugródeszka jelenség mögötti tényezőket tárta fel, melyek az iskolarendszer értékrendjével való azonosulás, a hit Istenben és a roma szakkollégiumok társadalmi tőkét gyarapító ereje. Fényes Hajnalka, Markos Valéria és Pusztai Gabriella a civil aktivitás hatását vizsgálták a sikeres egyetemi tanulmányok szempontjából. Az eredmények szerint a tanulmányok mellett végzett önkéntes munka nem vesz el és nem tesz hozzá a sikerességhez, azonban nagyon fontos, hogy a tudatos állampolgárrá válást segíti elő. Kovács Klára kutatásában azt vizsgálta, hogy a sportolási szokások mennyiben erősíthetik a magyarországi és a román hallgatók perzisztenciáját. A vizsgálat eredményei sokszínűséget mutatnak, ám a leginkább az egyetemi közösséggel, kortársi csoportokkal közösen végzett alkalmi, a közösségért végzett sporttevékenységeknek van pozitív hatása a hallgatói elszánt-ságra.

Kerülő Judit tanulmányából a felsőoktatási lemorzsolódás fogalmával kapcsolatos szakmapolitikai vitákról tudhatunk meg többet. A tanulmány az intézmények oldaláról közelíti meg a kérdéskört, és arra hívja fel a figyelmet, hogy a lemorzsolódás okait meg lehet előzni, illetve intézményi jó gyakorlatot is említ a Dunaújvárosi Egyetemhez kapcsolódóan. Arató Ferenc és Varga Aranka szintén intézményi szempontból vizsgálta a lemorzsolódás kérdéskörét. Tanulmányukban egy olyan koncepciót mutatnak be, amely komplex módon és hatékonyan támogathatja a lemorzsolódás megelőzését, és ezzel együtt az akadémiai kiválóságot. A modell a Befogadó Egyetem címet viseli, és gyakorlatba ültetésének első lépései jelenleg is zajlanak a Pécsi Tudományegyetemen.

A kötet a neveléstudomány területén hiánypótló, és nagyon sok olyan kérdéskört mutat be, amelynek további vizsgálatával valóban közelebb kerülhetünk a felsőoktatási sikertelenség okainak megismeréséhez, illetve ezek után a megoldási modellekhez és javaslatokhoz.

Pusztai Gabriella és Szigeti Fruzsina (2018, szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

<http://mek.oszk.hu/19000/19032/19032.pdf>

Trendl Fanni

egyetemi tanársegéd

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Neveléstudományi Intézet Romológia és

Nevelésszociológia Tanszék

Vonzások világa

Zsolnai Anikó *Kötődés és pedagógia* című könyve a 2001-es kiadás (Kötődés és nevelés) újragondolt és frissített változata. Témáját tekintve a kora gyermekkor áll leginkább a fókuszban, és három fogalmat kapcsol össze: a kötődést, a szociális-érzelmi fejlődést, valamint a pedagógiát. Tankönyv, összefoglaló mű, amely alapvető ismereteket nyújt az előbbieken felsorolt témákban, bemutatja a legfontosabb fogalmakat, irányzatokat, kutatási eredményeket és összefüggéseket, mindezt gazdag bibliográfia zárja, amely jó kiindulópont lehet a téma kutatói számára.

A könyv első fejezetének célja a fogalmi tisztázás; megismerhetjük a kötődés különböző megközelítéseit, tárgyát, motívumát, funkcióit, irányát és erejét. A kötődés irodalma elsősorban az anya-gyermek kapcsolatával foglalkozik, azonban ennél tágabb megközelítések is léteznek, a fogalom kiterjedhet általában a szoros érzelmi emberi kapcsolatokra, de tovább is szélesíthetjük a kört, mert vannak olyan értelmezések, amelyek nem kizárólag emberi relációban tekintenek a kötődésre. Kötődhetünk tárgyakhoz, növényekhez, állatokhoz, de értékeink is erős elköteleződést, érzelmi kapcsolatot, odafordulást tükrözhetnek. A könyv elsősorban az emberi kapcsolatokkal foglalkozik, és főként a gyermek- és ifjúkorra koncentrálnak, ugyanakkor az értelmezési keret bemutatása kirándulásokat tesz más diszciplínák felé, így az etológia, a filozófia, a pszichológia és a szociológia irányába. Ez utóbbiak közül kiemelhető az érték-kötődés kutatása, amely a pedagógia, neveléstudomány szempontjából szintén jelentősnek tekinthető, hiszen egy társadalom működését a közös norma- és értékrendszer biztosítja, ezeket az alapvető normákat és értékeket a közoktatás közvetíti. A család mellett ebben a másodlagos szocializációs közegben tanulja meg és internalizálja a gyermek az adott társadalom

kultúráját, normáit, értékeit. Az értékeket elsajátítjuk és generációról generációra adjuk át, és amelyek gyakran kevésbé változnak. Ez jellemzi az emberi kötődést is, a kutatók szerint felnőttkori kötődéseinket nagymértékben meghatározzák a gyermekori, anya-gyermek közötti kötődésünk jellegzetességei.

A kötet következő fejezete az emberi kötődések vizsgálatával foglalkozik, részletesen bemutatva az anya (gondozó) és gyermek közötti kötődéssel kapcsolatos kutatásokat, illetve azok eredményeiként létrejött mintázatokat és kategóriákat. Ahogy oly sokszor, itt is megfigyelhető, hogy a pszichológiai elméletek két nagy irányzata érvényesül: tanuljunk vagy örököljük kötődéseinket. És ahogyan más esetben is, itt sincs egyértelmű válasz, vannak veleszületett jellemzők és vannak olyanok, amelyeket később sajátítunk el, és amelyeket alapvetően befolyásol környezetünk, amelyben fontos szerep hárul az iskolára, a szociális tanulásra. Egy 1970-es évekbeli vizsgálat a kötődés három fő csoportját írta le: biztonságos, elkerülő, ambivalens, és ezt később kiegészítették egy negyedik kategóriával, a dezorientálttal (az ebbe a kategóriába tartozók nem sorolhatók be a többibe). A későbbi kutatások ezekre a kötődési mintázatokra alapvetően támaszkodnak, és igyekeznek kiterjeszteni a felnőttkori kötődések vizsgálatára, összefüggéseket keresve a gyermekori és a felnőttkori kötődés között. A kutatók azt is vizsgálják, mi befolyásolja azt, hogy ki melyik csoportba tartozik. Természetesen, ebben az anya (gondozó) szerepe a legfontosabb, de a nemzetközi vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a kötődési mintázatokban a kulturális hatások is jelentős szerepet játszanak.

A kötet negyedik fejezete a kötődési zavarokat veszi számba, ilyen például a szorongásos kötődés, a túlzott függőség és az elkülönülés. Fontos kiemelni az iskolaiszony jelenségét. Az iskolától való

távolmaradás a helytelen szülői viselkedés miatt is bekövetkezhet (pl. a gyermek retteg, hogy a szüleivel vagy vele történik valami szörnyű dolog, ha ő elmegy az iskolába, ezért inkább otthon marad). Szintén kötődési zavart okozhat az egyik szülő halálát követő nem megfelelő gyászfeldolgozás, például ha a gyereket kizárják a család gyászából, vagy nem kap korának megfelelő választ a kérdéseire. Mindkét jelenség esetében fontos szerep jut az iskolának, a pedagógusnak, hiszen fel kell ismernie a problémát, és segítséget kell nyújtania abban, hogy megfelelő szakemberhez/segítőhöz kerüljön a család, a gyermek.

A kötet következő fejezete a szociális és érzelmi fejlődés, valamint a kötődés kapcsolatát vizsgálja, bemutatva a szociális fejlődést meghatározó belső és külső tényezőket, a szociális kompetenciát és alkotóelemeit, valamint a szociális tudás rendszerét. A szerző megállapítja, hogy számtalan kutatás bizonyítja a szociális készségek, képességek és a kötődés összefüggését. Több empirikus vizsgálat eredménye szerint a csecsemőkori anya-gyermek kötődés meghatározó szerepet játszik az egyén érzelmi-szociális fejlődésében.

A könyv utolsó fejezete az iskolai kötődéssel foglalkozik. Megfigyelhető, hogy bár a kötődés fogalmának számtalan megközelítése létezik, a szűken vett értelmezés az emberi kötődést vizsgálja, azon belül is kiemelt szerep jut az anya (gondozó) és a csecsemő kapcsolatának elemzésére, az öröklött és a tanult jellemzők megkülönböztetésére. Az iskolai kötődés esetében azt látjuk, hogy itt még szélesebb a megközelítések skálája, ami a pedagógushoz fűződő viszonyon túl a kötődést belehelyezi az iskolai kultúrába, légkörbe és klímába. Vagyis az iskolai kötődés már nem egyszerűen csak a tanár-diák viszony, hanem az iskolához mint fizikai és tanulási környezethez, valamint az iskolában

lévő személyekhez (tanárokhoz, kortársakhoz, egyéb, nem pedagógus munkakörben alkalmazottakhoz) fűződő viszony is. Ebben a megközelítésben visszatér a kötődés tárgyakkhoz, környezethez, értékekhez való viszonyulásként való felfogása. Fontos kiemelni, hogy az iskolai élet milyensége és a tanuló, az iskola teljesítménye összefügg, a légkör és az eredményesség kapcsolata szignifikáns, amelyet számos kutatási eredmény bizonyít itthon és külföldön egyaránt. Az is tapasztalható, hogy a klíma, a kötődés egyes elemei is összefüggnek egymással, vagyis például az iskola – vagy éppen az adott iskola, egy tantárgy – szeretete szoros kapcsolatban áll a pedagógus-diák viszony megítélésével. A szerző a pedagógus-diák kötődést vizsgálta egy korábbi kutatásában, amely során kiderült, hogy a diákok legszorosabb öt-hat kapcsolata között nincs jelen a pedagógus. Érdekes kérdés, hogy mindez hogyan alakulhat a hátrányos helyzetű tanulók esetében, akiknél a családi diszfunkciók miatt felértékelődik az iskola, a pedagógus szerepe, ahol a tanár jobban bevonódik a személyes problémák és a pályaválasztási döntések segítésébe is.

A kötetet rövid összegzés zárja, amely kiemeli a nevelés, oktatás világa számára a legfontosabb tanulságokat, következményeket. A könyvet mind gyakorló pedagógusok, mind kutatók számára egyaránt ajánljuk.

Zsolnai Anikó (2018). *Kötődés és pedagógia*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. 112 o.

Fehérvári Anikó

egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Dropout Risk Factors based on the Admissions Database

Gabriella, Józsa

Abstract

With the changes of higher education, the student society has also transformed. The doors of universities, which were previously narrow and recruitment-based, opened to people from wide-range of social backgrounds. From the heterogeneity of students appeared the phenomenon of dropout. This not only relates to higher education and Hungary, but also to public education and nearly the whole world. A number of authors highlight the importance of the first school year (Horn, 1998), because this is the time when the individual adapts to the university atmosphere, creates connections with peers, educators and whole institution (Pusztai, 2011). Also this is the time, when it is evaluated that to what degree are the available study-methods, skills and financial expenditure sufficient for continuation. In my thesis I investigate what risk factors leading to early drop-out can be identified among students of going vocational school prior to higher education, and how these vary among grammar school students. I examined students from secondary education in the Southern Great Plain Region based higher education recruitment database of 2016 and 2017. The results show, that not all risk factors allow for the clear identification of institutional differences.

Keywords: higher education, vocational school, admissions, dropout

Attachment perspective on the teacher-student relationship – results of a Hungarian study

Lilla, Szabó; Attila, Rausch & Anikó Zsolnai

Abstract

While previously educational research focused on the cognitive aspect, nearly 60 years ago the situation has changed and the investigation of affective factors of learning became important in the international research and in the last two decades in Hungary too (Józsa és Fejes, 2012).

There are few Hungarian researches that investigate school attachment (eg Szabó and Virányi, 2011) and teacher-student bond (Zsolnai, 2018) but close teacher-student relationship is probably the most important factor of effective education (Sava, 2002). It influences students' personal development and school success (eg Sabol and Pianta, 2012) and not only in early childhood but in adolescence as well (Verschueren, 2015).

In the first part of the study the concept and content of attachment are defined, and next, the different interpretations of student-teacher relationship are discussed. This is followed by an analysis of assessment tools and a description of measurement practices. Finally we introduce the first Hungarian data of a widely used pedagogical perception-based instrument (Pianta, 2001).

Keywords: attachment, school, student-teacher relationship

The emergence of subtypes of prosocial behaviour in preschool children's behaviour

Szilvia, Hegedűs

Abstract

Prosocial behaviours are a variety of reactions that emerge during problematic situation of another person and intended to solve the actual situation or decrease the other's negative mental state. There are several studies on the exploration and the development of these skills but the number of the Hungarian studies is insignificant. Hungarian researches mostly use indirect methods for investigate these behaviours mostly with adults who raise children (parents, teachers). 189 preschool children attended in this study. The aim of the research was to investigate some types of prosocial behaviours (helping, sharing, comforting) with direct methods. During the situations children had to realize the situation as problematic then try to reduce the other's negative affective state with a prosocial behaviour. Our results show that in these situations children mostly react prosocial. After perceiving the other person's problematic state children produced helping behaviour in high rate and shared possessed things with the adult who needed. In contrast with these findings in the case of the emotional distress children didn't react prosocial, they didn't seek to change the other person's negative affective state with comforting behaviour. The results have shown that to treat problematic situations in kindergartens can be very difficult for children and are influenced by many factors. All of these results can be a base for further researches and developmental programs.

Keywords: prosocial behaviour, preschool children, problem management

The Changes of Religion and Sociology

Péter Tibor, Nagy

Abstract

The study focuses on the social patterns of the changes of the religion, which is inherited within the family. The relevance and weight of religion-change is very diversified in the history of different countries as the references – selected from the whole world – show. The motives of religion-change toward the dominant religion examined through the lens of the sociology of knowledge. Network sociology helps to understand the motives of religion-change toward minorities. The study shows rational reasons for the choice of the answer „I don't belong to a denomination” selected by 30% of Hungarian persons who were baptised as Catholic or Calvinist, and selected by 37% of persons who were baptised as Lutheran. The movement toward the religious denominations is more intensive than the „hypothesis of secularisation” would suggest: the 19% of originally unbaptised persons declare themselves a member of one or other denomination. The 1% of people baptised as Catholic moved to another denomination. 4% of people baptised as Calvinist moved to another denomination. 9% of people baptised as Lutheran moved to another denomination. As for the churches which have been chosen by people: the order of churches is very different than the order of churches in baptising. The small churches represent no less than 38% of them, the Catholics are rather underrepresented with 34%, while the Calvinists are quite overrepresented with 24%. The Lutherans are surprisingly underrepresented with 2%.

Keywords: sociology of religion, change of religion, decision

Values in the animated series Rick and Morty

Benedek, Dudik; Barbara, Keszei

Abstract

The purpose of this exploratory study is the qualitative examination of the values in the Rick and Morty animated series by content analysis. The questing and the transmission of the values is a constant question in the pedagogy. The values have pivotal importance in the educational process, because one of the main goals of the whole education system is the transmission of the values to the pupils. The research primarily looks for that how the values are appeared in the series. On the other hand, this research provides an opportunity to explore how animated series can be used in our education system. In a system where is getting difficult to reach the pupils for the teachers. The study is based on the Schwartz value model (2012) and additionally appears the Rokeach (1968) value model as well. The conclusion shows the dominance of values of hedonism, self-direction and stimulation, which are correlated to the value preferences of the young adults (Lányi, 2012). Despite of the series off-handed tone it formulates sharp social criticism as well. The Rick and Morty series depicts different value systems and habits by the characters. Thus the series can be the base of numerous lessons in the secondary and tertiary education.

Keywords: value, animated series, education

A course book for the successful use of foreign languages

László, Kárpáti

Abstract

During the study of foreign languages many students face a number of challenges, regardless of their present progress. Of all the possible challenges rises that of (fluent) verbal communication that causes the most headache for quite a large number of students. In order to maintain a solid and fluent speech one does not only need a significant background knowledge, grammatical accuracy and a rich vocabulary, but also the integrated use of strategic competence, and that of communication strategies in particular (Bárdos, 2000, 2004, 2005). The key reason for emphasising the importance of communication strategies is due to the beneficial effect they have on the fluency of speech (Dörnyei, 1995; Eszenyi, 2001; Maleki, 2007). These strategies are unconscious plans that can influence and enhance the use of foreign languages by reducing the possibility or length of an episode of „communication breakdown”, thus enabling the speaker to use these methods in an effective way – provided that they have properly learnt the techniques. To aid this conscious preparation for a more successful approach to conversing in a foreign language the authors have started to work on a course book which aims at providing the theoretical and practical background for acquiring communication strategies. To the author’s knowledge, there has been not a single book released on the topic of verbal fluency in foreign language education (at least in Hungary) by 2018. Therefore, this course book can be the first of its kind published in Hungary.

Keywords: foreign language education, communication strategies, speech fluency, disfluency, course book

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

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

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

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

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

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

Józsa Gabriella

Lemorzsolódási rizikófaktorok a felvételi adatbázis alapján

A lemorzsolódásnak (drop-out) többféle definíciója létezik, hiszen az egyes oktatási rendszerek sajátosságai különbözőfélék lehetnek. Az OECD oktatási statisztikája például kétféle lemorzsolódási mutatóval dolgozik, ami két korosztályhoz kötődik. Az egyik csoportba azok a 15–19 év közötti fiatalok tartoznak, akik sem az oktatási rendszerben, sem a munkaerőpiacon nincsenek jelen, míg a másik csoportba a középfokú végzettséggel nem rendelkező, oktatásból kilépett 20–24 év közötti fiatalok tartoznak.

Szabó Lilla – Rausch Attila – Zsolnai Anikó

A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében

A gyermeki fejlődéssel foglalkozó kutatások sokáig kizárólag a szülő-gyermek kötődés mint elsődleges kötődési kapcsolat jelentőségére fókuszáltak. Az utóbbi két és fél évtizedben azonban a kutatók érdeklődésébe kerültek a gyermek más felnőttel óvodában és iskolában kötött kapcsolatai is, mely nagyban köszönhető Robert C. Piantának (1992), aki felhívta a figyelmet a pedagógus-diák kapcsolat kötődéselméleti megközelítésből történő vizsgálatának lehetőségére, egyúttal közreműködött az első mérőeszközök elkészítésében, amelyek később további, gyermeki percepción alapuló mérőeszközök kidolgozását inspirálták.

Hegedűs Szilvia

A proszociális viselkedés egyes altípusainak megjelenése kiscsoportos óvodás gyermekek viselkedésében

Az életkori csoportok közötti eltérések okát a gyermekek szociális fejlődésével, valamint a társas viselkedések által szerzett tapasztalatokkal magyarázhatjuk. Az idősebb gyermekek társaikhoz képest több olyan szituációval találkozhattak, amelyekben megtapasztalhatták, hogy egy másik személy érzelm kifejezésének, szükséglet-kinyilvánításának milyen eltérő példái lehetnek. Ugyanakkor a fiatalabb korosztály az intézményes környezetbe is köthető társas viselkedési normák és szabályok terén is kevesebb tudással rendelkezik, ami miatt esetükben problémát jelenthet a különböző szituációk során elvárt viselkedések megfelelő kivitelezése. Ugyanezen okból azok a gyermekek szintén előnyösebb helyzetben vannak, akik korábban részt vettek bölcsődei nevelésben.

Nagy Péter Tibor

Vallásváltoztatás és szociológia

A felekezethez tartozás „nem világnézeti”, azaz az „igazság belátásától” független tolóerői között – a nevezett általános társadalmi előnyökön túl – a konkrét felekezet által „működtetett” csoportszintű illetve egyéni előnyök és szolgáltatások is számbevendők. Gyakorlatilag bármely rendszerben – még akkor is, ha semmilyen egyházi intézmény nem működik – létezik a gyülekezet, a hasonló felekezetű és ezt magukról számontartó emberek közössége mint pszichológiai támasz, mikroökónómiaailag értelmezhető gazdasági, életszervezési támasz (kaláka, bébiszittelés, fuvarozás, mikro-kölcsönök stb.), komolyabb ügyekben kapcsolati tőke (Pusztai, 2009).