

iskolaskutúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXV. évfolyam 2025. szeptember



a szerkesztőség tagjai

Fejes József Balázs (társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos (társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczi János (alapító,
korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

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

Gál Zita
e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

Jagodics Balázs
balazs.jagodics@gmail.com

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

Kojanitz László
e-mail: kohanitzl@gmail.com

Molnár Dávid
e-mail: david.molnar86@gmail.com

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

Sándor Klára
e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi
e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka
(angol nyelvi lektor)

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

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar

Megjelenés gyakorisága: havi

Terjesztési forma: online

ISSN 1588-0818

E-mail:
iskolakultura@iskolakultura.hu

Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

tanulmány

Pikó Bettina – Szabó Luca

Az egyetemisták mentális jólléte:
stressz, kiégés, tudatos jelenlét,
reziliencia és az élet
értelmességének vizsgálata

3

Szántóné Tóth Hajnalka – Bencéné

Fekete Andrea – Kontra József

A tanítójelöltek pályaválasztását
befolyásoló tényezők

19

Csépes Ildikó – Pintye-Lukács

Erzsébet – Szabó Fruzsina

Nyelvtanári identitás vizsgálata angol és
német szakos tanárjelöltek körében:
szakmai és generációs kihívások

37

Barnucz Nóra – Borszéki Judit –

Dominek Dalma Lilla

Multimédia alkalmazása a gyakorlati
kompetenciák fejlesztésében:

szaknyelvoktatás az NKE Rendészet-

tudományi Kar Idegennyelvi és

Szaknyelvi Lektorátusán

56

szemle

Sántha Kálmán

Reflexiók a kvalitatív összehasonlító
elemzés kvalitatív aspektusairól

71

Arató Ferenc – Bodnár Barbara Anita

A Peace Education (békével nevelés)

nemzetközi diskurzusa és lehetséges

kapcsolódási pontjai a hazai

neveléstudományi megközelítésekhez

81

kritika

Polyák Zsuzsanna

Történész a források forgószeleiben.

Donáth Péter: *Tanítóképzők, tanáraik*

és diákjaik az 1945–1949. évi politikai

forgószeleiben

101

A szám tanulmányainak

angol nyelvű összefoglalója

105

Pikó Bettina¹ – Szabó Luca²¹ Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet² Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

Az egyetemisták mentális jólléte: stressz, kiégés, tudatos jelenlét, reziliencia és az élet értelmességének vizsgálata

A tanulmány egyetemisták körében elemzi a körükben előforduló stresszt és kiégést, olyan pozitív pszichológiai változókkal összefüggésben, mint a jóllét, a reziliencia és a tudatos jelenlét. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a kiégés és a stressz a hallgatók pszichológiai jóllétének erős negatív prediktorai, ugyanakkor a reziliencia és az élet értelmessége erős védőfaktorok. A hatékony stresszkezelés és a lelki ellenálló képesség fejlesztése segíthet a kiégés megelőzésében, és hozzájárulhat az egyetemisták szubjektív jóllétének megalapozásához.

Bevezetés

Egy 2018-ban megjelent WHO-vizsgálat felhívja a figyelmet az egyetemi hallgatók mentális egészségének veszélyeztetettségére, a körükben emelkedő tendenciát mutató pszichés zavarokra (Auerbach és mtsai, 2018). A Covid-19 pandémia időszaka alatt a körükben előforduló stressz, valamint a depresszió és a szorongás előfordulási gyakorisága is megnőtt, csakúgy, mint az érintett lakosság körében (Wang és mtsai, 2020), ami a posztcovid időszakban sem csökkent (Pérez és mtsai, 2023). Hazánkban szintén magas arányban találkozhatunk pszichés zavarokra utaló tünetekkel a felsőoktatásban tanulók körében, amire már a 2010-es évek tanulmányai is felhívták a figyelmet (Lisznai, 2010; Nagy és mtsai, 2019; Vida, 2011). 2021-ben pedig egy nagyszabású online kérdőíves kutatás keretében közel tízezer hallgató részvételével mérték fel a hazai felsőoktatási intézményben tanulók mentális egészségét. A vizsgálat megállapította, hogy a hallgatók jelentős része komolyabb lelki problémákkal küzd, amelyhez a járványhelyzet is hozzájárulhatott (Karner és mtsai, 2021). A kutatás előnye, hogy a védőfaktorok (pl. a társas támogatás) feltérképezésére is hangsúlyt fektetett, amely az intervenció szempontjából kiemelt jelentőségű. A mentális egészség szempontjából ugyanis a stresszt okozó problémák mellett fontos a pszichológiai jóllét, valamint az azt befolyásoló tényezők elemzése is. Így a stressz mellett a szubjektív jóllét, a kiégés és a reziliencia szintén figyelmet érdemelnek, hiszen e faktorok együttesen befolyásolják a testi és mentális egészséget is.

A fiatal felnőttek populációján belül az egyetemisták csoportja viszonylag magasabb stressznek kitett réteg, és gyakori körükben a hallgatói kiégés is (Di Blasio és Szigeti,

2022). A felsőoktatásba belépés számos kihívással jár együtt, amelyek ráarakódnak a fiatal felnőttkori fejlődési krízisre. A hallgatói lét, annak ellenére, hogy többnyire az egyén önálló választásaként bekövetkező élethelyzet, számos akcidentális krízis megélését eredményezheti: tanulmányi kudarcokat, amelyek csorbitják az egyén önértékelését, hallgatói kiegészítést vagy egzisztenciális krízist idéznek elő (Müller és Pikó, 2023). Mindez pedig rontja a hallgatók életminőségét, pszichológiai jóllétét (Barbayannis és mtsai, 2022).

A jóllét

A pszichológiai irodalomban nincs egységes meghatározása a jóllétnek; leggyakrabban az elégedettséggel, a boldogsággal és a pozitív pszichológiai működéssel hozzák kapcsolatba (Deutsch és mtsai, 2015). A pozitív mentális egészség a jóllét szubjektív megélése, pozitív pszichológiai jóllét, mely során az egyén képes rugalmasan megküzdni a különféle stresszorokkal, továbbá képes elfogadni a valóságot, és megvalósítani a személyes növekedést. Az egyén rendelkezik egy belső érzelmi kapacitással, mely lehetővé teszi az érzelmi, az intellektuális és a szexuális törekvéseinek megvalósítását (WHO, 2001). Westerhof és Keyes (2010) a WHO jóllét-definícióját átdolgozva a következő tényezőket azonosítja pozitív mentális egészséggént: étellel való elégedettség, boldogságérzés, pozitív egyéni szintű működés az önmegvalósítás szempontjából, szociális jóllét, pozitív szociális szintű működés. Diener és munkatársai (1999) szerint a jóllét magában foglalja a boldogságot, az étellel való elégedettséget, a pozitív és negatív érzelmi tényezőket, valamint a különböző élethelyzetekkel – például a munkával, a magánélettel és az egészséggel – való elégedettséget. Ryan és Deci (2001) szerint a jóllét fogalma az optimális pszichológiai működésre és élményekre vonatkozik. A nemi különbségeket vizsgálva a magyar felnőtt lakosság körében a nők alacsonyabb általános jóllétszintjéről számoltak be (Ádám és mtsai, 2010). Batz-Barbarich és munkatársai (2018) azonban nem találtak szignifikáns különbséget a nemek között a szubjektív jóllét tekintetében.

A jólléttel összefüggő pszichológiai tényezők

A jóllét negatív összefüggést mutat több pszichológiai dimenzióval is. Minél magasabb stressz-szinttel rendelkezik az egyén, minél több stresszhellyezettel kerül szembe, a szubjektív jóllét érzete annál inkább csökkenhet (Cropanzano és Wright, 2001). Magyar vizsgálatokban is negatív korrelációt kaptak a stressz-szint és a jóllét között, felnőtt- és gyermekmintán egyaránt (Törő és mtsai, 2021). Dolgozó felnőttek munkahelyi jóllétét vizsgálva azonban nem találtak szignifikáns együttjárást a stressz és a jóllét között (Deutsch és mtsai, 2015). Ádám és munkatársai (2010) eredményei azt mutatták, hogy a stresszorok szintje szignifikánsan magasabb a nők körében, mint férfiaknál. Graves és munkatársai (2021) egyetemista mintán vizsgálták a nemi különbségeket az észlelt stresszben. Eredményeik azt mutatták, hogy a nők magasabb észlelt stressz-szinttel rendelkeznek, mint a férfiak.

A kiégés és a jóllét közötti negatív együttjárás is bizonyított (Hascher és Waber, 2021; Tóthpál-Halasi és Pikó, 2024). A *burnout* fogalmát elsőként Freudemberger (1974) írta le mint azt a pszichológiai állapotot, amely a munkahelyi stressz következményeként alakul ki, és amelyet elsősorban kimerültség, motiválatlanság, valamint a negatív érzelmek túlsúlya jellemez. Később Maslach és Jackson (1981) tovább finomította a kiégés definícióját. Szerintük a kiégés tünetegyüttese három fő dimenzióból áll: az emocionális kimerülésből, a deperszonalizációból és a teljesítménycsökkenésből (Maslach és Jackson, 1981). A hallgatói kiégés fogalmát Schaufeli és munkatársai (2002) definiálták, és

Maslach koncepciójához hasonlóan három dimenziót különböztettek meg: (1) a tanulmányi követelmények következtében létrejövő kimerülést; (2) a cinizmust és távolságtartó attitűdöt az egyén tanulmányaihoz való viszonyában; és (3) a tanulóként megélt inkompetenciaérzést, hatékonyság- és teljesítménycsökkenést. Hazai orvostanhallgatói mintán kifejezetten magasnak találták a kiégés prevalenciáját (Ádám és Hazag, 2013). A kiégés korai jelei egyre gyakrabban jelentkeznek egyetemi hallgatók körében (Ádám és Hazag, 2013; Peterlini és mtsai, 2002). Szoros kapcsolatot igazoltak egy 2021-es hazai kutatásban (FETA, Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület) a kiégés, a distressz és a depresszió között egyetemista populációban (Matavovszky, Nguyen Luu és Karner, 2024). A kiégés nemi különbségeit vizsgálva a teljes skálán nem találtak különbséget férfiak és nők átlagai között, egyetemista mintán. Az alskálákat külön vizsgálva az érzelmi kimerülés alskálán a férfiak jelentősen alacsonyabb pontszámot értek el, mint a nők. A hatékonyságcsökkenés alskálán a férfiak magasabb pontszámot értek el, tehát esetükben erősebb lehet a hatékonyságcsökkenés a tanulmányaik során. A cinizmus skálán nem volt statisztikailag jelentős különbség a nemek között (Prajda és Jagodics, 2022).

A *mindfulness* (tudatos jelenlét, éber figyelem és tudatosság) egy ernyőkifejezés, amely egyrészt a keleti meditációs hagyományokból (*vipasszána*, *szatipatthána*, *ánápánaszati*) ered, másrészt a nyugati pszichológiai és klinikai kutatásokban John Kabat-Zinn munkássága által vált jelentőssé (Lengyel, 2017). A fogalom többdimenziós jellegű, amely magában foglalja a jelen pillanat tapasztalatainak ítékezésmentes megfigyelését, a tudatos cselekvést, a nem ítélező hozzáállást és a reaktivitásmentességet (Baer és mtsai, 2006; Dimidjian és Linehan, 2003). A tudatos jelenlét egyaránt értelmezhető egy adott pillanatban mért állapotként és egy hosszabb távon fennálló hajlamként vagy személyiségvonásként (Thompson és Waltz, 2007). Egyes szakemberek, terapeuták *mindfulness* technikákat alkalmaznak, hogy fokozzák a kliensek jóllétét (Hood és Carruthers, 2007). Több vizsgálat is beszámolt már arról, hogy a *mindfulness* technikák hatására növekedhet a pszichológiai, a fizikai és a kognitív jóllét (Baer, 2003; Baer és Krietemeyer, 2006; Grossman és mtsai, 2004). Nemi különbségeket vizsgálva vegyes eredményeket hoznak a kutatások a tudatos

A reziliencia mint védőfaktor olyan személyiségjegyeket tartalmaz, amelyek segítik az egyént a nehéz élethelyzetekhez való sikeres alkalmazkodásban, mérséklék a stressz káros hatásait, és lehetővé teszik az adaptív megküzdést a változásokkal. Vargha és munkatársai (2020) pozitív együttjárást találtak a reziliencia és a jóllét között a felnőtt lakosság körében. Kínai egyetemistákkal végzett vizsgálatban pedig a reziliencia a stresszel való hatékonyabb copingstratégiák révén járult hozzá a szubjektív jólléthez. Ezzel összefüggésben, a hallgatók egyik legfontosabb feladata a stresszhelyzetekkel való megküzdés, valamint annak kezelése, illetve a későbbiekben a kiégés megelőzése, elkerülése. A rugalmas ellenálló képesség, vagyis a reziliencia ezen helyzetek elkerülésében, esetleg leküzdésében hatalmas szerepet játszik. Bandi és munkatársai (2019) vizsgálatuk során nem találtak nemi különbségeket a rezilienciaszintben magyar, fiatal felnőtt mintán.

jelenlét tekintetében. Egyes vizsgálatok szerint a nők alacsonyabb tudatosjelenlét-szinttel rendelkeznek, mint a férfiak (Marks, Sobanski és Hine, 2010). Egyetemisták körében végzett kutatás szerint a nők és a férfiak eltérően élik meg a tudatos jelenlétet. A nők hajlamosabbak lehetnek a megfigyelésre, vagyis inkább észreveszik a környezetük és saját belső állapotuk finom részleteit. A férfiak a konkrét tevékenységekre fókuszálnak tudatosan, míg a nők inkább az észlelésben és megfigyelésben mutatnak nagyobb tudatosságot (Helminen, Scheer és Felver, 2021). Más vizsgálatokban nem találtak nemi különbségeket a tudatos jelenlét tekintetében (Mettler, Carsley, Joly és Heath, 2019; Tasneem és Panwar, 2019).

A reziliencia mint védőfaktor olyan személyiségjegyeket tartalmaz, amelyek segítik az egyént a nehéz élethelyzetekhez való sikeres alkalmazkodásban, mérséklők a stressz káros hatásait, és lehetővé teszik az adaptív megküzdést a változásokkal (Járai és mtsai, 2015; Norris és mtsai, 2008). Vargha és munkatársai (2020) pozitív együttjárást találtak a reziliencia és a jóllét között a felnőtt lakosság körében. Kínai egyetemistákkal végzett vizsgálatban pedig a reziliencia a stresszel való hatékonyabb copingstratégiák révén járult hozzá a szubjektív jólléthez (Chen, 2016). Ezzel összefüggésben, a hallgatók egyik legfontosabb feladata a stresszhelyzetekkel való megküzdés, valamint annak kezelése, illetve a későbbiekben a kiégés megelőzése, elkerülése. A rugalmas ellenálló képesség, vagyis a reziliencia ezen helyzetek elkerülésében, esetleg leküzdésében hatalmas szerepet játszik (Kondás és Gebriné, 2020). Bandi és munkatársai (2019) vizsgálatuk során nem találtak nemi különbségeket a rezilienciaszintben magyar, fiatal felnőtt mintán.

Az élet értelmességének kérdését Viktor Frankl (1996) hozta be a pszichológiába és a modern nyugati egészségtudományokba. Szerinte egy személy mentális egészségének szempontjából fontos, hogy mennyire érzi értelmesnek az életét, képes-e értelmet találni a változtathatatlan, kedvezőtlen körülmények között is. Ez a képesség pedig kapcsolatban áll a pszichológiai jólléttel (Zika és Chamberlain 1992; Konkoly Thege és Martos, 2006; Konkoly Thege és mtsai, 2008). Egy magyar vizsgálat eredményei alapján a férfiakra kevésbé jellemző az élet értelmének keresése, az értelem megélésének mértékében viszont nincs nemi különbség (Martos és Konkoly Thege, 2012). Ádám és munkatársai (2010) vizsgálatában az élet értelmességének szintje a nők esetében szignifikánsan magasabb volt, mint a férfiaknál.

Kutatási kérdések és hipotézisek

A jelen kutatás célja, hogy feltérképezze az észlelt stressz, a reziliencia, a kiégés, a jóllét, a tudatos jelenlét és az élet értelmessége közötti összefüggéseket egy magyar egyetemista mintán, valamint hogy elemezze, mely tényezők magyarázzák leginkább az egyetemisták jóllétét. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak a mentális egészséggel kapcsolatos prevenciós programokhoz, és segíthetnek a diákok mentális jóllétének javításában.

A kutatási kérdéseink az alábbiak voltak:

- RQ1: Milyen összefüggések mutatkoznak az egyetemisták észleltstressz-szintje, kiégése, tudatos jelenléte, rezilienciája, az élet értelmességét mérő skálán elért pontszáma és általános jólléte között?
- RQ2: Milyen tényezők járulnak hozzá az általános jólléthez leginkább a kutatásban szereplő változók közül?
- RQ3: Melyik pszichológiai változók esetében jelentkeznek nemi különbségek?

A kutatás hipotéziseit az alábbi források alapján állítottuk fel:

- H1: Korábbi kutatásokban negatív korrelációt figyeltek meg a stressz-szint és a jóllét között (Törő és mtsai, 2021). Ennek alapján feltételezzük, hogy negatív az összefüggés az észlelt stressz és a jóllét között.
- H2: A jóllét és a kiegészítés közötti kapcsolatokat bemutató kutatások alapján (Hascher és Waber, 2021; Tóthpál-Halasi és Pikó, 2024) negatív kapcsolatot feltételezünk a kiegészítés és az általános jóllét között.
- H3: Kutatások pozitív együttjárást találtak a tudatos jelenlét és a jóllét között (Baer, 2003; Baer és Krietemeyer, 2006; Grossman és mtsai, 2004). Ez alapján pozitív korrelációt várunk a két változó között.
- H4: A jóllét és a reziliencia között pozitív együttjárást feltételezünk, Vargha és munkatársai (2020) eredményeire alapozva.
- H5: Kutatások megállapították, hogy az, hogy az egyén mennyire érzi értelmesnek az életét, pozitívan összefügg a jólléttel (Zika és Chamberlain 1992; Konkoly Thege és Martos, 2006; Konkoly Thege és mtsai, 2008). Ennek alapján pozitív korrelációt feltételezünk az élet értelmességét mérő skálán elért pontszám és a jóllét között.
- H6: Korábbi eredmények (Chen, 2016; Cropanzano és Wright, 2001; Törő és mtsai, 2021) tükrében a stresszt feltételezzük a jóllét legerősebb negatív, a rezilienciát és az élet értelmességét pedig a legerősebb pozitív prediktoroknak.

Minta és módszer

Eljárás és résztvevők

A kutatásban 144 egyetemista vett részt, akiknek életkora 18 és 35 év között mozgott (átlagéletkor: 24,60 év, szórás: 3,49 év, a férfi résztvevők aránya 24,3%). Az etikai engedélyt az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola adta ki (eng. sz.: 25/2024). Az adatfelvétel az etikai szabályok betartásával történt, a részvétel anonim és önkéntes volt. Az adatgyűjtés során online kérdőívet alkalmaztunk. A mintagyűjtés kényelmi mintavétellel történt, az online kérdőívsomagot internetes megosztással juttattuk el a résztvevőkhöz különböző Facebook-csoportokban. A kérdőív 2024 decemberétől 2025 januárjáig volt elérhető.

Eszközök

A kérdőív elején a szociodemográfiai adatokra vonatkozó kérdések szerepelnek (nem, kor), ezt követték a mentális egészséghez kapcsolódó kérdőívek.

A Diák Kiegészítés Kérdőív (Jagodics, Kóródi és Szabó, 2021) kilenc tételből álló, önkítöltes kérdőív. A kitöltők hatfokozatú Likert-skálán jelölhetik válaszaikat (1 = Egyáltalán nem jellemző rám; 6 = Teljesen jellemző rám). A kérdőív három alskálán különíti el a kiegészítés tüneteit, amelyek a következők: érzelmi kimerülés, cinizmus és alkalmatlanságérzés. Az összpontszámok 1 és 5 között mozognak, a magasabb pontszám magasabb szintű hallgatói kiegészítést jelez. A skála megbízhatóságát jelző Cronbach-alfa értéke a saját mintán: 0,90.

A WHO Jól-lét Kérdőív 5 tétéles (WBI-5) rövidített magyar verziója (Susánszky, Konkoly, Stauder és Kopp, 2006; Topp és mtsai, 2015) az általános jóllét mérésére szolgált, az elmúlt két hét tapasztalataira fókuszálva. A kérdőív öt állítást tartalmaz (pl. „Az elmúlt két hét során érezted-e magad aktívnak és ébernek?”), melyeket 4-fokú Likert-skálán (egyáltalán nem jellemző = 0; teljesen jellemző = 3) kell értékelni.

Az összpontszámok 0 és 15 között lehetnek, a magasabb pontszám magasabb általános jóllétet jelez. A Cronbach-alfa értéke a saját mintán: 0,82.

A Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőív élet értelmességét mérő alskálája (Konkoly Thege és mtsai, 2008; Rahe és Tolles, 2002) nyolc tételből áll (pl. „Úgy érzem, életem egy nagyobb terv része.”), a kitöltők egy háromfokozatú Likert-skálán jelölik válaszait (0 = ritkán, 3 = gyakran), aszerint, hogy milyen gyakran írja le az állítás érzéseiket az elmúlt időszakban. A skálán elérhető összpontszámok 0 és 15 pont között lehetnek, a magasabb érték magasabb szintű értelmesség-élményt jelez. A Cronbach-alfa értéke a saját mintán: 0,79.

Az Észlelt Stressz Kérdőív (Cohen, Kamarck és Mermelstein, 1983; Stauder és Konkoly, 2006) 14 tételt tartalmaz, amelyek közül 7 fordított tétel. A pontozás ötfokú Likert-skálán történik (0 = Soha, 4 = Nagyon gyakran). A kérdések az elmúlt egy hónapra vonatkoznak. A kérdőívben elérhető pontszámok 14 és 70 pont között lehetnek, a magasabb pontszám magasabb észlelt stresszre utal. Stauder és Konkoly (2006) vizsgálatában az egyetemista korosztály észleltstressz-átlagpontszáma 25,3 volt. A Cronbach-alfa értéke a saját mintán: 0,86.

A tíztételes Reziliencia Kérdőív (Járai és mtsai, 2015) a lelki ellenálló képesség mérésére kidolgozott eszköz. Az itemek Connor–Davidson Reziliencia Skálájának 25 ítemes változatából származnak (Connor és Davidson, 2003). A résztvevők ötfokú Likert-skálán – 0 = egyáltalán nem igaz, míg a 4 = szinte mindig igaz – értékelik az egyes tételeket. Az összpontszámok 0 és 40 pont között lehetnek, a kérdőívben elért magasabb pontérték magasabb rezilienciára utal. A Cronbach-alfa értéke a saját mintán: 0,87.

A Figyelem és Tudatosság Mindfulness Skála (Lengyel, 2017) megmutatja, hogy a kitöltők milyen szinten állnak a tudatos jelenlét tekintetében. A kérdőív hat kérdésből áll, ahol minden esetben két alternatív állítás közül kell választani. A válaszokat egy ötfokú Likert-skálán kell értékelni, ahol 1 = egyáltalán nem jellemző rám; 5 = teljes mértékben jellemző rám. A kérdőívben elérhető összpontszámok 6 és 60 pont között lehetnek, a magasabb érték magasabb tudatosjelenlét-szintet jelez. A Cronbach-alfa értéke a saját mintán: 0,64.

Adatelemzés

A statisztikai elemzéshez az IBM® SPSS® Statistics 26.0 verziószámú szoftverét alkalmaztuk. Az adatelemzés során leíró statisztikát, t-próbát, Pearson-korrelációkat és hierarchikus regresszioanalízist alkalmaztunk. Az utóbbi esetben stepwise, azaz lépésenkénti módszer mellett döntöttünk, amely az egyes változók közötti összefüggéseket is figyelembe véve választja ki a legfontosabb prediktorokat.

Eredmények

Az eredmények bemutatását a leíró statisztikával kezdtük (1. táblázat).

1. táblázat. A kutatásban szereplő változók leíró statisztikája és a két nem átlagainak összehasonlítása ($N = 144$)

Változó	Terjedelem	Átlag (szórás)	Férfi átlag (szórás)	Női átlag (szórás)	t-próba
Észlelt stressz	18–62	40,1 (8,57)	38,11 (8,68)	40,57 (8,47)	$t(143) = -1,594$, $p = 0,113$
Kiegész	1–5	2,58 (1,04)	2,55 (1,11)	2,59 (1,03)	$t(143) = -0,223$, $p = 0,824$
WHO általános jóllét	0–15	9,90 (3,35)	10,11 (3,71)	9,83 (3,24)	$t(143) = 0,428$, $p = 0,669$
Reziliencia	0–40	28,06 (7,07)	27,80 (8,09)	28,15 (6,75)	$t(143) = -0,252$, $p = 0,802$
Tudatos jelenlét	6–45	22,48 (8,81)	25,43 (10,37)	21,51 (8,08)	$t(143) = 2,309$, $p = 0,022^*$
Élet értelmessége	0–16	11,41 (3,35)	10,57 (4,15)	11,68 (3,02)	$t(143) = -1,460$, $p = 0,151$

Az Észlelt Stressz Kérdőíven a hallgatók magas stressz-átlagpontszámot, 40,1 pontot értek el. Mintánk kiegész-átlagpontszáma 2,58 volt, jóllét-átlagpontszáma 9,90. A jólét-pontszámokat vizsgálva nincs különbség a két nem között ($t[143] = 0,428$, $p = 0,669$). A két nem átlagpontszámait vizsgálva egy változó esetében kaptunk szignifikáns különbséget, ez pedig a tudatos jelenlét volt ($t[143] = 2,309$, $p = 0,022$). Az átlagokat vizsgálva azt láthatjuk, hogy a férfiak szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a tudatos jelenlétet mérő skálán.

A kutatás eredményei alapján több szignifikáns korrelációt találtunk a különböző pszichológiai és mentális egészséggel kapcsolatos változók között (2. táblázat). Vizsgáltuk, hogy a mentális egészséggel kapcsolatos változók közül melyek mutatják a legerősebb összefüggést a stressz-szinttel. A vizsgált pszichológiai dimenziók közül az egyetemi hallgatók lelki ellenálló képessége, rezilienciája mutatta a legerősebb szignifikáns korrelációt az észlelt stresszrel ($r[142] = -0,649$, $p < 0,001$). A korreláció negatív, tehát minél magasabb észleltstressz-pontszámmal rendelkezett a hallgató, annál alacsonyabb volt a reziliencia skálán elért pontszáma. Ezt követte szintén negatív és erős korrelációval a jólét ($r[142] = -0,606$, $p < 0,001$), majd erős, pozitív korrelációval a kiegész ($r[142] = 0,554$, $p < 0,001$). A különböző kiegész alskálákat vizsgálva azt láthatjuk, hogy az érzelmi kimerülés alskála mutatja a legerősebb pozitív korrelációt az észlelt stresszrel a három kiegész alskála közül ($r[142] = 0,517$, $p < 0,001$). Ezt követte az alkalmatlanságérzés alskála ($r[142] = 0,501$, $p < 0,001$), majd a cinizmus alskála ($r[142] = 0,450$, $p < 0,001$). A Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőív élet értelmességét mérő alskála már csak közepes mértékben, negatívan korrelált az észlelt stresszrel ($r[142] = -0,486$, $p < 0,001$). A leggyengébb, de szintén szignifikáns korrelációt a tudatos jelenlétrel mutatta az észlelt stressz ($r[142] = -0,270$, $p = 0,001$), a korreláció kicsi és negatív irányú.

A jólléttel a legerősebb korrelációt az élet értelmességét mérő skála mutatta. A korreláció pozitív irányú ($r[142] = 0,569$, $p < 0,001$). A hipotéziseinkkel összhangban a

reziliencia ($r[142] = 0,575$, $p < 0,001$) és a tudatos jelenlét is ($r[142] = 0,231$, $p = 0,005$) szignifikáns, pozitív irányú korrelációt mutatott a jólléttel. A kiégés a várt negatív összefüggést mutatta a jólléttel ($r[142] = -0,475$, $p < 0,001$).

2. táblázat. A mentális egészség mutatói közötti kapcsolatok korrelációs mátrixa ($N = 144$)

	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Észlelt stressz	-0,649*	-0,606*	0,554*	0,517*	0,501*	0,450*	-0,486*	-0,270*
2 Reziliencia	-	0,575*	-0,400*	-0,273*	-0,451*	-0,395*	0,631*	0,188*
3 Jóllét	-	-	-0,457*	-0,391*	-0,443*	-0,387*	0,569*	0,231*
4 Kiégés	-	-	-	0,843*	0,835*	0,897*	-0,333*	-0,236*
5 Érzelmi kimerülés (kiégés alskála)	-	-	-	-	0,542*	0,558*	-0,201*	-0,219*
6 Alkalmatlanság-érzés (kiégés alskála)	-	-	-	-	-	0,776*	-0,373*	-0,139
7 Cinizmus (kiégés alskála)	-	-	-	-	-	-	-0,352*	-0,209*
8 Élet értelmessége	-	-	-	-	-	-	-	0,260*
9 Mindfulness	-	-	-	-	-	-	-	-

Megjegyzések: r korrelációs együtthatók, * $p < 0,001$.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy mely faktorok magyarázzák leginkább az egyetemisták jóllétét. A többváltozós hierarchikus regresszióanalízis eredményei alapján az észlelt stressz, a reziliencia, valamint a kiégés az első három modellben szignifikánsan korreláltak az egyetemisták jóllétével. A végső modellben azonban, az élet értelmessége bevonásával az utóbbi két változó elveszítette szignifikáns jellegét, a tudatosjelenlét-változó pedig nem került bele a jóllét prediktorai közé ($p > 0,05$). Az észlelt stressz mutatta a legnagyobb magyarázóerőt, önmagában a jóllét varianciájának 36,7%-át ($R^2 = 0,367$) magyarázta. A reziliencia bevonásával a magyarázott variancia 42,4%-ra nőtt ($R^2 = 0,424$), a kiégés bevonásával 44,1%-os magyarázóerőt ért el a modell ($R^2 = 0,441$), a végső modell magyarázóereje pedig 49% lett ($R^2 = 0,490$). A végső modellben a változók irányát tekintve azt találjuk, hogy a magasabb stressz szint alacsonyabb jóllétet vezet ($\beta = -0,292$, $p = 0,001$), ezzel szemben az élet értelmességéről beszámoló hallgatók magasabb fokú jóllétet tapasztaltak ($\beta = 0,286$, $p < 0,001$).

3. táblázat. A jóllétre mint függő változóra számított hierarchikus regresszióanalízis eredménye

	B (S.E.)	β	Szignifikancia
1. modell: Észlelt stressz	-0,237 (0,026)	-0,606	$p < 0,001$
R ²	0,367*		
2. modell: Észlelt stressz Reziliencia	-0,157 (0,033) 0,149 (0,040)	-0,401 0,315	$p < 0,001$ $p < 0,001$
R ²	0,424*		
3. modell: Észlelt stressz Reziliencia Kiegész	-0,126 (0,036) 0,144 (0,039) -0,509 (0,244)	-0,321 0,303 -0,158	$p = 0,001$ $p < 0,001$ $p = 0,039$
R ²	0,441*		
4. modell: Észlelt stressz Reziliencia Kiegész Élet értelmessége	-0,114 (0,035) 0,071 (0,043) -0,453 (0,235) 0,286 (0,079)	-0,292 0,149 -0,141 0,286	$p = 0,001$ $p = 0,102$ $p = 0,056$ $p < 0,001$
R ²	0,490*		

Megjegyzések. B = standardizálatlan regressziós együtthatók; S.E. = standard hiba; β standardizált regressziós együtthatók. * $p < 0,001$

Összegzés

Ebben az empirikus kutatásban a magyar egyetemisták mentális egészségével kapcsolatos legfontosabb tényezőket vizsgáltuk. A kutatás alapján elmondható, hogy a magyar egyetemisták mentális egészségi állapota a vizsgált változók tükrében vegyes képet mutat. A mintánk észleltstressz-átlagpontszáma 40,1, ami a korábbi kutatások eredményeihez képest magasabb érték. Stauder és Konkoly Thege (2006) vizsgálatában az egyetemisták teszten elért átlagpontszáma 25,3 volt. A mintánk észleltstressz-átlagpontszáma azonban még így is alacsonyabb, mint a Covid-19 és az online oktatás alatt, magyar egyetemisták körében mért 49,55 és 45,23 átlagok (Gulyás, Bíró és Tóth, 2023). Mintánk kiegész-átlagpontszáma 2,58, ami viszont alacsonyabb a Jagodics és munkatársai (2021) tanulmányában közölt 3,14-es átlaghoz képest. A két vizsgálat eredményei közti különbség abból is adódhat, hogy előbbi kutatásban középiskolás mintával vették fel a kérdőívet. A résztvevők jóllét skálán elért átlagpontszáma 9,90, ami magasabb, mint a Susánszky és munkatársai (2006) által 18–44 éves kitöltők között mért 8,5-es átlagpontszám és a Lobanov-Budai (2022) által mért 8,69-es átlagpontszám. Tehát elmondhatjuk, hogy bár az észleltstressz-pontszámok emelkedtek a Covid-19 előtti értékekhez képest, a jóllét szintén emelkedő tendenciát mutat. Egy hazai vizsgálatban azt tapasztalták, hogy változóban van a felsőoktatási hallgatók megküzdési stratégiája, mintha egy problémákra érzékenyebb, aktívabb, több felelősséget vállaló generáció tűnne fel, amely a magasabb észlelt stresszre adaptívabb, a jóllétet kevésbé csökkentő válaszokat ad (Rosta-Filep, 2017). Konkoly Thege és munkatársai (2008) vizsgálatukban a Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőív élet értelmességét mérő nyolctételes alszállaját használták – ugyanazt a változatot, amelyet mi is

alkalmaztunk. Magasabb átlagéletkorú (48,3 év) mintán 13,0 pontos átlagot mértek, amely magasabb, mint a mi kutatásunkban kapott 11,41-os átlagpontoszám. A vizsgálatban azt is megállapították, hogy az életkor negatív együttjárást mutat az élet értelmességével. Vizsgálatukban a mintát fiatal, középkorú és idős életkori csoportokra bontva azt találták, hogy a fiatal felnőttek (35 év alattiak) értek el mind a középkorúaknál, mind az idősekénél magasabb értékeket az élet értelmessége skálán. A mi egyetemista mintán kapott alacsonyabb átlagpontoszámunk ettől eltérő eredményt mutat.

Vizsgáltuk a nemi különbségeket a különböző pszichológiai változók tekintetében. Az észleltstressz-pontszámok esetében nem találtunk szignifikáns nemi különbséget, ami ellentétes eredmény a szakirodalomban találtakkal (Ádám és mtsai, 2010; Graves és mtsai, 2021). A kapott észleltstressz-átlagokat tekintve némi tendencia azonban mutatkozik, mely a nők magasabb stressz-szintjét jelzi. Valószínűleg nagyobb elemszámmal szignifikáns eredmény is kapható. A jóllét és a kiégés skáláknál sem kaptunk szignifikáns különbséget a két nem között, csakúgy, mint Batz-Barbarich és munkatársai (2018) a jóllét, Prajda és Jagodics (2022) pedig a kiégés tekintetében. Bandi és munkatársai (2019) eredményeihez hasonlóan a reziliencia-pontszámokban sem figyelhető meg szignifikáns nemi különbség. Az élet értelmessége skálán elért nemi átlagok sem különböznek szignifikánsan, ami azt a megállapítást támasztja alá, hogy az értelem megélésének mértékében nincs nemi különbség (Martos és Konkoly Thege, 2012). Eltérő eredmény, hogy Ádám és munkatársai (2010) vizsgálatában az élet értelmességének szintje a nők esetében szignifikánsan magasabb volt, mint a férfiaknál. Az átlagokat vizsgálva, bár szignifikáns különbséget nem láthatunk, de tendenciaszinten a nők magasabb átlagpontoszáma figyelhető meg, így érdemes lehet a kérdést nagyobb mintán is vizsgálni. A pszichológiai változók (pl. jóllét, depresszió) terén mutatkozó nemi eltérések hiányát az egyetemista korosztályban nemzetközi tanulmányokat elemző metaanalízis is jelezte (Lin és mtsai, 2021). Ennek hátterében az egyetemisták hasonló életmódja és tanulmányi terhei, valamint a relatív kiegyenlített nemi szerepek állhatnak.

Az egyedüli szignifikáns nemi különbséget a tudatos jelenlét esetében figyelhetjük meg: a férfiak szignifikánsan magasabb átlagpontoszámot értek el.

Erre az eredményre jutottak Marks és munkatársai (2010) is. A férfiak magasabb tudatos jelenlét-pontszámát Helminen és munkatársai (2021) tanulmánya alapján több szempontból is magyarázhatjuk. Szerintük a nőknél az érzelmi állapotok és társadalmi elvárások több figyelmet vonhatnak el, ami megnehezítheti a tudatos jelenlétet. Eredményeik azt mutatták, hogy a nőknél magasabb az önegyüttérzés (self-compassion), amely hátérbe szorítja a jelen pillanatra való összpontosítást. A kultúra és a társadalmi normák is szerepet játszanak abban, hogyan alakítják ki a férfiak és a nők a tudatos jelenlét gyakorlását.

A férfiak gyakran olyan társadalmi szerepeket vállalnak, amelyek a cselekvést, a probléma megoldását és a figyelem összpontosítását igénylik, míg a nők esetében a társadalom más elvárásokat támaszt, amelyek az érzelmi érzékenységre és a másokkal való kapcsolódásra helyezhetik a hangsúlyt.

Az egyedüli szignifikáns nemi különbséget a tudatos jelenlét esetében figyelhetjük meg: a férfiak szignifikánsan magasabb átlagpontszámot értek el. Erre az eredményre jutottak Marks és munkatársai (2010) is. A férfiak magasabb tudatosjelenlét-pontszámát Helminen és munkatársai (2021) tanulmánya alapján több szempontból is magyarázhatjuk. Szerintük a nőknél az érzelmi állapotok és társadalmi elvárások több figyelmet vonhatnak el, ami megnehezítheti a tudatos jelenlétet. Eredményeik azt mutatták, hogy a nőknél magasabb az önegyüttérzés (*self-compassion*), amely háttérbe szorítja a jelen pillanatra való összpontosítást. A kultúra és a társadalmi normák is szerepet játszanak abban, hogyan alakítják ki a férfiak és a nők a tudatos jelenlét gyakorlását. A férfiak gyakran olyan társadalmi szerepeket vállalnak, amelyek a cselekvést, a probléma megoldását és a figyelem összpontosítását igénylik, míg a nők esetében a társadalom más elvárásokat támaszt, amelyek az érzelmi érzékenységre és a másokkal való kapcsolódásra helyezhetik a hangsúlyt.

A vizsgált változók közötti kapcsolatok kétoldali elemzése további fontos eredményekhez vezetett. Az észleltstressz-pontszámmal a legerősebb korrelációt a reziliencia mutatta, amelyet a jóllét, majd a kiegész követett. A jóllét és az észlelt stressz közötti erős, negatív korreláció alátámasztja a korábbi kutatásokat (Törő és mtsai, 2021), egyúttal megerősíti az első hipotézisünket. A kiegész a második hipotézisünkben várt, negatív együttjárást mutatta a jólléttel, csakúgy, mint korábbi vizsgálatokban (Hascher és Waber, 2021; Matavovszky, Nguyen Luu és Karner, 2024; Tóthpál-Halasi és Pikó, 2024). Harmadik hipotézisünk szintén beigazolódott, ami szerint a szakirodalomnak megfelelően a tudatos jelenlét és a jóllét pozitív korrelációban áll egymással (Baer, 2003; Baer és Krietemeyer, 2006; Grossman és mtsai, 2004). A szakirodalomban kiemelt helyen szerepel a jóllét és a reziliencia közötti pozitív együttjárás (Vargha és mtsai, 2020), amit saját eredményeink is támogatnak, egyúttal megerősítik negyedik hipotézisünket. Végül, ötödikként megerősítést nyert hipotézisünk, amennyiben az élet értelmességének érzése is pozitívan jár együtt a jólléttel (Zika és Chamberlain 1992; Konkoly Thege és Martos, 2006; Konkoly Thege és mtsai, 2008). Érdemes még kiemelni, hogy a kiegész alskálái közül az érzelmi kimerülés mutatta a legerősebb pozitív korrelációt az észlelt stresszel, második helyen pedig az alkalmatlanságérzés állt, amely viszont a legerősebb negatív kapcsolatot mutatta a jólléttel. Az élet értelmességét mérő alskála és a tudatos jelenlét nemcsak a jólléttel mutatott kapcsolatot, hanem negatív kapcsolatot jelzett az észlelt stresszel és a kiegészel is. Tehát minél jellemzőbb az egyénre a tudatos jelenlét gyakorlása, annál magasabb a jólléte, viszont annál kevesebb stresszt él át, és kevésbé van kitéve a kiegész veszélyének. Ezentúl azok a személyek, akik magasabb életértelmesség-érzékeléssel rendelkeznek, szintén magasabb szintű jóllétet tapasztalnak, hajlamosabbak reziliens viselkedésre, valamint alacsonyabb a stressz- és a kiegész szintjük. Ez arra utal, hogy azok, akik képesek megtalálni életükben a célt és értelmet, magasabb fokú mentális jóllétre számíthatnak.

A jóllét többváltozós hierarchikus regresszióanalízisének eredményei szerint a legerősebb tényezők az észlelt stressz mint negatív, valamint az élet értelmessége mint pozitív prediktor voltak. Az élet értelmességéről alkotott vélekedések jelentőségét a jólléttel kapcsolatban már korábbi kutatásokban is megerősítették (Zika és Chamberlain, 1992; Konkoly Thege és Martos, 2006; Konkoly Thege és mtsai, 2008). Bár a kiegész szintén jelentős negatív, a reziliencia pedig pozitív prediktornak bizonyult, az élet értelmessége bevonásával ezek a változók már nem voltak szignifikáns meghatározói a jóllétnek a végső modellben. Összesen a vizsgált változók a jóllét varianciájának 49%-át magyarázzák, ami jelentős magyarázóerőt képvisel.

A kutatás limitációi között kell megemlíteni a viszonylag kis elemszámot, emiatt a vizsgálat pilot jellegűnek tekinthető, és a kényelmi mintavétel nem reprezentálja a vizsgált populáció egészét. A projektnek ebben a fázisában a hallgatók kari hovatartozása

nem került be a kérdések közé, mivel elsősorban az alkalmazott skálák közötti kapcsolatok elemzésére helyeztük a hangsúlyt, azonban a kutatás továbbfejlesztésében érdemes lesz kitérni erre a változóra is, hiszen befolyással lehet például a kiégés mértékére. Továbbá a vizsgálat keresztmetszeti jellege nem teszi lehetővé ok-okozati kapcsolatok igazolását. Végül az önbecslő skálák alkalmazása során a válaszolók eltérő koncepciót alkalmazhatnak egy-egy jelenség (pl. a tudatos jelenlét) értelmezésében. Ugyanakkor a kutatás erőssége a felméréshez használt kérdőívek sokrétűsége és a validált skálák bevonása. A tanulmány elméleti és gyakorlati jelentősége elsősorban abban áll, hogy megerősíti a korábbi, a jólléttel kapcsolatos háttértényezőket vizsgáló tudományos kutatások eredményeit. Gyakorlati implikációként ezek az eredmények azt sugallják, hogy amennyiben ezen tényezőkre fókuszálunk, hatékonyan támogatjuk az egyetemisták mentális egészségét és jóllétét, hiszen a stressz csökkentése, az élet értelmességének fontossága, a reziliencia növelése és a kiégés megelőzése hozzájárulhat a jobb életminőséghez.

Következtetések

Összefoglalva tehát megállapíthatjuk, hogy az egyetemisták mentális egészségi állapota, jólléte összetett és több tényező által befolyásolt. Az észlelt stressz szintje a korábbi vizsgálatokhoz képest magasabb, bár a Covid-19 időszak alatt mért értékekhez képest alacsonyabb. Ugyanakkor a jóllét mutatói a korábbi kutatásokhoz képest emelkedő tendenciát mutatnak, ami arra utalhat, hogy a hallgatók egyre hatékonyabb megküzdési stratégiákat alkalmaznak. A nemek közötti különbségek vizsgálata során nem kaptunk szignifikáns eltéréseket az észlelt stressz, a jóllét, a kiégés, a reziliencia és az élet értelmessége tekintetében. A tudatos jelenlét az egyetlen változó, amelynél szignifikáns nemi különbség mutatkozott, a férfiak javára. Bár a prediktorok között a tudatos jelenlét nem szerepelt, a többi változóval együtt fontos korrelátuma lehet a pszichológiai jóllétnek. A vizsgált tényezők hozzájárulhatnak a stressz csökkentéséhez, valamint a pozitív érzelmi állapotok elősegítéséhez. Az észlelt stressz, az élet értelmessége, a reziliencia, valamint a kiégés meghatározó tényezők a hallgatók jóllétében. Az eredmények megerősítik, hogy a stressz csökkentése, a reziliencia növelése, az egzisztenciális jóllét és a kiégés megelőzése kulcsfontosságú a hallgatók mentális egészségének javítása szempontjából. A jövőbeli beavatkozásoknak tehát elsődlegesen arra kell összpontosítani, hogy segítsenek az egyetemistáknak hatékonyan kezelni a stresszt, erősíteni a lelki ellenálló képességüket és megelőzni a kiégés jeleit.

Kitekintés

A felsőoktatási intézményekben működő életvezetési tanácsadók jó lehetőséget biztosítanak az egyetemisták mentális egészségének fejlesztéséhez és a már kialakult pszichés problémák kezeléséhez. A pszichológiai tanácsadás keretében konkrét stresszcsökkentő, relaxációs technikákat is elsajátíthatnak a hallgatók, a sokszor szükséges krízisintervenció mellett. Az egyetemi életvezetési tanácsadók közül többen is lehetőség van kortárs segítőkkel való együttműködésre is, a fejlődési és akcidentális krízisek kezelésében. Hazánkban az Eötvös Loránd Tudományegyetemen közel 40 éves múltra vezethető vissza az Életvezetési Tanácsadó működése (Szemán, 2017). A Pécsi Tudományegyetemen pedig 2007 óta működik Pszichológiai Konzultációs Szolgálat az orvostanhallgatók mentális egészségének támogatására (Gács és mtsai, 2023). A SZTE Egyetemi Életvezetési Tanácsadó Központja 2002 óta áll az egyetemisták rendelkezésére (Tajti, 2011).

A Debreceni Egyetem Mentálhigiénés és Esélyegyenlőségi Központ szintén rendszeres tanácsadást biztosít a hallgatóknak (Nagyné Bálint, 2014). Ezek a pszichológiai tanácsadások hatékonyak a hallgatók stressz-szintjének és szorongásának csökkentésében, valamint segítik a hallgatók iskolai elköteleződését és jóllétét (Grégoire és mtsai, 2018). Gulyás és munkatársai (2023) magyar egyetemisták körében végzett vizsgálatuk során azt találták, hogy már az e-mailen keresztüli konzultáció – amely többek között stresszkezelési, megküzdési és időmenedzsment témákat érintett – is képes volt javulást elérni a hallgatók észleltstressz-szintjében, megküzdési képességében, valamint a kiégés hatékonyságcsökkenésének dimenziójában.

Irodalom

- Ádám, Sz., Cserhádi, Z., Balog, P. & Kopp, M. (2010). Nemi különbségek a stressz szintjében és a pszichoszociális jóllét mutatóiban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 11(4), 277–296. DOI: [10.1556/Mental.11.2010.4.3](https://doi.org/10.1556/Mental.11.2010.4.3)
- Ádám, Sz. & Hazag, A. (2013). Magas a kiégés prevalenciája magyar orvostanhallgatók között: az elmélyülés és pozitív szülői attitűdök mint lehetséges protektív tényezők. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 14(1), 1–23. DOI: [10.1556/Mental.14.2013.1.1](https://doi.org/10.1556/Mental.14.2013.1.1)
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C. & WHO WMH-ICS Collaborators (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. DOI: [10.1037/abn0000362](https://doi.org/10.1037/abn0000362)
- Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125–143. DOI: [10.1093/clipsy.bpg015](https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015)
- Baer, R. A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. DOI: [10.1177/1073191105283504](https://doi.org/10.1177/1073191105283504)
- Bandi, S., Csókási, K., Kállai, J., Tiringier, I., Martin, L. & Kiss, E. C. (2019). Nehézségekkel szembeni ellenálló képesség (reziliencia) és az életstratégia összefüggése fiatal felnőttek populációjában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4), 425–446. DOI: [10.1556/0016.2019.74.4.1C](https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.4.1C)
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K.W. & Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 886344. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.886344](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344)
- Batz-Barbarich, C., Tay, L., Kuykendall, L. & Cheung, H. K. (2018). A meta-analysis of gender differences in subjective well-being: Estimating effect sizes and associations with gender inequality. *Psychological Science*, 29(9), 1491–1503. DOI: [10.1177/0956797618774796](https://doi.org/10.1177/0956797618774796)
- Chen, C. (2016). The role of resilience and coping styles in subjective well-being among Chinese university students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 377–387. DOI: [10.1007/s40299-016-0274-5](https://doi.org/10.1007/s40299-016-0274-5)
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. DOI: [10.2307/2136404](https://doi.org/10.2307/2136404)
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. DOI: [10.1002/da.10113](https://doi.org/10.1002/da.10113)
- Cropanzano, R. & Wright, T. A. (2001). When a „happy” worker is really a „productive” worker: A review and further refinement of the happy-productive worker thesis. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(3), 182–199. DOI: [10.1037/1061-4087.53.3.182](https://doi.org/10.1037/1061-4087.53.3.182)
- Deutsch, Sz., Fejes, E., Kun, Á. & Medvés, D. (2015). Jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. *Alkalmazott pszichológia*, 15(2) 49–71. DOI: [10.17627/ALK-PSZICH.2015.2.49](https://doi.org/10.17627/ALK-PSZICH.2015.2.49)
- Di Blasio, B. & Szigeti, M. V. (2022). Hallgatói kiégés szindróma a poszt-COVID-19 időszakban. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 2(1), 5–17. DOI: [10.14232/kapocs.2022.1.5-17](https://doi.org/10.14232/kapocs.2022.1.5-17)
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302. DOI: [10.1037/0033-2909.125.2.276](https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276)
- Dimidjian, S. & Linehan, M.M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 166–171. DOI: [10.1093/clipsy.bpg019](https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg019)
- Frankl, V. E. (1996). *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Kötet Kiadó.

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Gács, B., Tényi, T., Pálfi, K., Major, J. & Horváth-Sarródi, A. (2023). Az orvostanhallgatók számára fenntartott mentálhigiénés segítségnyújtás szerepe Tapasztalatok a Pécsi Tudományegyetemen. *Orvosi Hetilap*, 164(45), 1778–1786. DOI: [10.1556/650.2023.32889](https://doi.org/10.1556/650.2023.32889)
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Dionne, F. (2018). The use of acceptance and commitment therapy to promote mental health and school engagement in university students: A multisite randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 49(3), 360–372. DOI: [10.1016/j.beth.2017.10.003](https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.10.003)
- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H. & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLoS one*, 16(8), e0255634. DOI: [10.1371/journal.pone.0255634](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634)
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35–43. DOI: [10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Gulyás, J., Biró, E. M. & Tóth, R. (2023). Postcovid mentális egészséget és tanulási hatékonyságot fejlesztő edukációs program ismertetése és hatékonysága az SZTE ETSZK hallgatóinak körében. *Acta Sana*, 16(1), 3–26. DOI: [10.14232/actasana.2023.1.3-26](https://doi.org/10.14232/actasana.2023.1.3-26)
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher wellbeing: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. DOI: [10.1016/j.edurev.2021.100411](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411)
- Helminen, E. C., Scheer, J. R. & Felver, J. C. (2021). Gender differences in the associations between mindfulness, self-compassion, and perceived stress reactivity. *Mindfulness*, 12, 2173–2183. DOI: [10.1007/s12671-021-01672-y](https://doi.org/10.1007/s12671-021-01672-y)
- Hood, C. & Carruthers, C. (2007). Enhancing leisure experience and developing resources: The Leisure and Well-Being Model, Part II. *Therapeutic Recreation Journal*, 41, 298–325. https://www.bctra.org/wp-content/uploads/tr_journals/932-3643-1-PB.pdf
- Jagodics, B., Kóródi, K. & Szabó, É. (2021). A Diák Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(1), 1–22. DOI: [10.1556/0016.2021.00020](https://doi.org/10.1556/0016.2021.00020)
- Járai, R., Vajda, D., Hargitai, R., Nagy, L., Csókási, K. & Kiss, E. C. (2015). A Connor–Davidson reziliencia kérdőív 10 ítemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 129–136. DOI: [10.17627/ALKPSZICH.2015.1.129](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.129)
- Karner, O., Kiss, M., Perger, M., Füleki, B., Franczia, N., Török, L., Csikai, E. & Sebő, T. (2021). *Magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatók mentális jóllétének felmérése*. Kutatási beszámoló. Felsőoktatási Tanácsadó Testület. <https://www.feta.hu/kutatas>
- Kondás, A. & Gebrin, É. K. (2020). A reziliencia mértékének vizsgálata a Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar hallgatóinak körében. In Jávorné Balogh, E. & Erdei, R. (szerk.), *Diáktudomány 5*. Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 84–88. <https://tudoster.unideb.hu/hu/publikacio/BIBFORM104464>
- Konkolý Thege, B. & Martos, T. (2006). Az élet-cél-kérdőív magyar változatának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 153–169. DOI: [10.1556/Mental.7.2006.3.1](https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.1)
- Konkolý Thege, B., Martos, T., Skrabski, Á. & Kopp, M. (2008). A rövidített stressz és megküzdés kérdőív élet értelmességét mérő alskálájának (BSCI-LM) pszichometria jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(3), 249–257. DOI: [10.1556/Mental.9.2008.3.4](https://doi.org/10.1556/Mental.9.2008.3.4)
- Lengyel, A. (2017). A Figyelem és Tudatosság Mindfulness Skála (FTMS) pilot tesztelése: Egyes módszertani problémák megoldási alternatíváinak vizsgálata. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18(4), 334–342. DOI: [10.1556/0406.18.2017.015](https://doi.org/10.1556/0406.18.2017.015)
- Lin, J., Zou, L., Lin, W., Becker, B., Yeung, A., Cuipers, P. & Li, H. (2021). Does gender role explain a high risk of depression? A meta-analytic review of 40 years of evidence. *Journal of Affective Disorders*, 294(1), 261–278. DOI: [10.1016/j.jad.2021.07.018](https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.07.018)
- Lisznyai, S. (2010). Készülődő felnőtté. Kutatás a fiatalok mentálhigiéné állapotára témakörében. In Puskás-Vajda, Zs. & Lisznyai, S. (szerk.), *Életségakadályok határán: közösségi és egyéni tanulási feladatok*. FETA. 9–25. <https://www.feta.hu/kutatas>
- Lobanov-Budai, É. (2022). A kezdődő felnőttkorú fiatalok egészségtudatos magatartásának vizsgálata pozitív pszichológiai megközelítésben: A jóllét, a pozitív-negatív érzelmek megfelelő aránya és az önegyüttértés mint az egészségvédő magatartás erőforrásai. *PhD-értékezés*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Egészségtudományi Doktori Iskola, Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/34256/lobanov-budai-eva-phd-2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marks, A. D., Sobanski, D. J. & Hine, D. W. (2010). Do dispositional rumination and/or mindfulness moderate the relationship between life hassles and psychological dysfunction in adolescents? *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 44(9), 831–838. DOI: [10.3109/00048674.2010.487478](https://doi.org/10.3109/00048674.2010.487478)
- Martos, T. & Konkolý Thege, B. (2012). Aki keres, és aki talál–az élet értelmessége keresésének és megélésének mérése az élet értelme kérdőív magyar változatával. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 125–149. DOI: [10.1556/mpszle.67.2012.1.8](https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.8)
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). *The cost of caring*. Prentice-Hall.

- Matavovszky, D., Nguyen Luu, L. A. & Karner, O. (2024). Development of an instrument to assess the mental health of university students: validation of the Outcome Questionnaire-45 in a Hungarian sample. *Frontiers in Psychology*, 15, 1334615. DOI: [10.3389/fpsyg.2024.1334615](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1334615)
- Mettler, J., Carsley, D., Joly, M. & Heath, N. L. (2019). Dispositional mindfulness and adjustment to university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 38–52. DOI: [10.1177/1521025116688905](https://doi.org/10.1177/1521025116688905)
- Müller, V. & Pikó, B. (2023). Bennmaradás a felsőoktatásban: a lemorzsolódás intézményi és a pszichikai tényezőkkel kapcsolatos rizikó- és védőfaktorainak vizsgálata. *Iskolakultúra*, 33(12), 87–102. DOI: [10.14232/iskult.2023.12.87](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.12.87)
- Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, S., Kasik, L. & Fejes, J. B. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 3–17. DOI: [10.14232/ISKKULT.2019.6.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.6.3)
- Nagyné Bálint, I. (2014). Együtt vagy külön?! A Debreceni Egyetem Mentálhigiénés és Esélyegyenlőségi Központja és a Lelkierő Fiatalon a Fiatalokért Egyesület szimbiotikus kapcsolatának vizsgálata a vezetői szerepeken keresztül. *Szakdolgozat*. Debreceni Egyetem, Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar. <http://hdl.handle.net/2437/191497>
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F. & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 127–150. DOI: [10.1007/s10464-007-9156-6](https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6)
- Pérez, T., Pardo, M. C., Cabellos, Y., Peressini, M., Ureña-Vacas, I., Serrano, D. R. & González-Burgos, E. (2023). Mental health and drug use in college students: Should we take action? *Journal of Affective Disorders*, 338, 32–40. DOI: [10.1016/j.jad.2023.05.080](https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.05.080)
- Peterlini, M., Tiberio, I.F.L.C., Saadeh, A., Pereira, J.C.R. & Martins, M.A. (2002). Anxiety and depression in the first year of medical residency training. *Medical Education*, 36, 66–72. DOI: [10.1046/j.1365-2923.2002.01104.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01104.x)
- Prajda, A. & Jagodics, B. (2022). A cyberbullying vizsgálata egyetemi hallgatók körében a kiégés és az önértékelés tükrében. *Iskolakultúra*, 32(2), 21–42. DOI: [10.14232/ISKKULT.2022.2.21](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.2.21)
- Rahe, R. H. & Tolles, R. L. (2002). The Brief Stress and Coping Inventory: A useful stress management instrument. *International Journal of Stress Management*, 9(2), 61–70. DOI: [10.1023/A:1014950618756](https://doi.org/10.1023/A:1014950618756)
- Rosta-Filep, O. (2017). Osztott képzés – osztott krízis? Krízisek és megküzdés a felsőoktatási hallgatók körében az elmúlt évtized tükrében. In Kiss, I., László, N. & Puskás-Vajda, Zs. (szerk.), *Krízisek a fejlődésért: Pályakép, jövőkép alakulása fiatal felnőtkorban*. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA). 9–22. <https://www.feta.hu/kutatas>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.141](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141)
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, M. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 461–481. DOI: [10.1177/0022022102033005003](https://doi.org/10.1177/0022022102033005003)
- Stauder, A. & Konkoly Thege, B. (2006). Az észlelt stressz kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 203–216. DOI: [10.1556/Mental.7.2006.3.4](https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.4)
- Susánszky, É., Konkoly Thege, B., Stauder, A. & Kopp, M. (2006). A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247–255. DOI: [10.1556/Mental.7.2006.3.8](https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8)
- Szemán, D. (2017). Tanácsadási modellek a felsőoktatási tanácsadásban – A hatalomalapú modell tapasztalatai. *Alkalmazott Pszichológia*, 17(4), 105–128. DOI: [10.17627/ALKPSZICH.2017.4.105](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2017.4.105)
- Tajti, G. (2011). „Mint egy marionett figura” – Egyetemisták mentális állapota a Szegedi Tudományegyetemen. *Kultúra és Közösség*, 4(2), 67–71. <https://kulturaeskozossag.hu/pdf/KEK201102.pdf#page=67>
- Tasneem, S. A. & Panwar, N. (2019). Academic confidence and mindfulness: A study on gender differences. *International Journal of Social Science and Economic Research*, 4(6), 4690–4702. https://ijsser.org/files_2019/ijsser_04_360.pdf
- Thompson, B. L. & Waltz, J. (2007). Everyday mindfulness and mindfulness meditation: Overlapping constructs or not?. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1875–1885. DOI: [10.1016/j.paid.2007.06.017](https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.017)
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S. & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167–176. DOI: [10.1159/000376585](https://doi.org/10.1159/000376585)
- Tóthpál-Halasi, O. & Pikó, B. F. (2024). Pedagógusok kiégésének és jóllétének vizsgálata a munkamotiváció dimenzióinak tükrében. *Iskolakultúra*, 34(9), 61–75. DOI: [10.14232/iskult.2024.9.61](https://doi.org/10.14232/iskult.2024.9.61)
- Törő, K., Mokos, J., Fenyvesi, L., Kövesdi, A., Hadházi, É., Földi, R. F. & Csikós, G. (2021). Félelemtipusok, stressz és jóllét szintje a magyar családokban a koronavírus járvány első hullámában. In Furkó, P. & Szathmári, É. (szerk.), *Tudomány, küldetés, társadalmi szerepvállalás: Studia Caroliensia*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 95–110.

- Vargha, A., Zábó, V., Török, R. & Oláh, A. (2020). A jóllét és a mentális egészség mérése: a Mentális Egészség Teszt. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 21(3), 281–322. DOI: [10.1556/0406.21.2020.014](https://doi.org/10.1556/0406.21.2020.014)
- Vida, K. (2011) A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik. In Puskás-Vajda, Zs. (szerk.), *Ifjúsgkutató és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai*. FETA Könyvek 6. FETA. 9–28. <https://www.feta.hu/kutatas>
- Wang, X, Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A. & Sasangohar, F. (2020). Investigating mental health of US college students during the COVID-19 pandemic: Cross-sectional survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e22817. DOI: [10.2196/22817](https://doi.org/10.2196/22817)
- Westerhof, G. J. & Keyes, C. L. M. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 17(2), 110–119. DOI: [10.1007/s10804-009-9082-y](https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y)
- World Health Organization (2001). *The World health report 2001: Mental health: New understanding, new hope*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/42390>
- Zika, S. & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 83(1), 133–145. DOI: [10.1111/j.2044-8295.1992.tb02429.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02429.x)

Absztrakt

Ebben az empirikus kutatásban a magyar egyetemisták mentális egészségével kapcsolatos legfontosabb tényezőket vizsgáltuk. A kutatás eredményei alapján a hallgatók magas stressz-átlagpontszámot értek el. Nemi különbség egyedül a tudatos jelenlét skálapontjaiban volt igazolható: a férfiak szignifikánsan magasabb pontszámot értek el ezen a skálán. Az észlelt stresszpontszámmal a reziliencia mutatta a legerősebb, negatív korrelációt. A kiégés alszállái közül a legerősebb kapcsolatot az érzelmi kimerülés mutatta a stresszel, majd az alkalmatlanságérzés, és végül a cinizmus. Az élet értelmességét mérő skála közepes, negatív korrelációt jelzett az észlelt stresszel, míg a tudatos jelenlét kisebb, de szintén szignifikáns negatív összefüggést mutatott. A jólléttel a legerősebben az élet értelmességét mérő skála korrelált; az összefüggés pozitív irányú. A reziliencia és a tudatos jelenlét is szignifikáns, pozitív irányú korrelációt mutatott a jólléttel. A kiégés negatívan függ össze a jólléttel. A többváltozós hierarchikus regresszióanalízis eredményei szerint az észlelt stressz, valamint az élet értelmessége a hallgatók jóllétének legfontosabb szignifikáns prediktorai. Az észlelt stressz önmagában 36,7%-ban magyarázta a jóllét varianciáját ($R^2 = 0,367$), amely a reziliencia és a kiégés bevonásával 44,1%-ra ($R^2 = 0,441$), az élet értelmességének hozzáadásával pedig 49%-ra emelkedett ($R^2 = 0,490$). A stressz tehát jelentősen befolyásolhatja a diákok pszichológiai jóllétét, azonban a reziliencia és az élet értelmessége védőfaktoroként lehetnek jelen.

Kulcsszavak: jóllét, stressz, kiégés, tudatos jelenlét, reziliencia

**Szántóné Tóth Hajnalka¹ – Bencéné Fekete
Anikó Andrea² – Kontra József³**

¹ Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

² Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

³ Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

A tanítójelöltek pályaválasztását befolyásoló tényezők

Az elmúlt évtizedek társadalmi-gazdasági folyamatainak változásai és az ebből fakadó kihívások megkerülhetlenné teszik a pedagógusok mai szerepének és szakmai útjának átgondolását. Ebben a keretben fontos kérdés, hogy mi vonzza vagy mi inspirálja a tanítójelölteket a pedagógusi pályára. A téma nagyon gazdag és szerteágazó, s olyan kérdésköre a neveléstudományi vizsgálatoknak, amely több ország kutatóinak jelent közös problémát.

Bevezetés

Számos hazai és nemzetközi kutatásban foglalkoztak a pedagógussá válás motivációjának feltárásával, a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók pályaszocializációjával, valamint az identifikációs folyamatok vizsgálatával (Hurtik-Tóth, 2021; Kılınç és mtsai, 2012; Nesje és Berger, 2017; Paksi, 2015; Pinczésné, 2019; Richardson és Watt, 2006; Watt és mtsai, 2012). A kutatási beszámolókból kitűnik, hogy a vizsgálatokban jellemzően különböző kérdőíveket, skálákat alkalmaztak. Ami az eredményeket illeti, az elmúlt évtizedekben végzett, a tanárrá válás motivációit feltáró kutatások alapján kiemelhető, hogy a tanári pályaválasztás fő motivációi vagy okai általában belső, altruisztikus és extrinzik jellegűek (Struyven, Jacobs és Dochy 2013; Moses és mtsai, 2017).

A felsőoktatásban tanuló fiatalok pályaválasztási motivációja

A változó világunkban lezajlott oktatási expanzió hatására a felsőoktatásban tanuló fiatalok életkora emelkedett, az életútjuk jelentős változásokon ment keresztül. Egyes életszakaszok előrejöttek vagy későbbre tolódtak. A diákmunka révén a fiatalok korábban lépnek be a munka világába, miközben a tanulmányi életutak is sokszínűbbé váltak. Az európai országok többségében növekszik azoknak a fiataloknak az aránya, akik 20 és 29 éves koruk között is folytatnak tanulmányokat. A felsőoktatási hallgatók életkora szempontjából egyre heterogénebbé vált a népesség. A fejlett európai országokban a 19–20 éves fiatalok 40%-a, míg a 25 év felettiek 15%-a egyetemi hallgató. Magyarországon, hasonlóan az európai trendekhez, a hallgatók és a belépő fiatalok átlagéletkora szintén megnőtt. Különösen a nők aránya emelkedett a hallgatók körében, és a résztidős képzésben még nagyobb arányban találhatók 25 év felettiek (Fehérvári és Szemerszki, 2019).

Magyarországon a rendszerváltás után kialakult új munkaerő-piaci környezet hatást gyakorolt az oktatási törekvésekre. A gazdasági és társadalmi átalakulás hatására nőtt a munkanélküliség, amelynek hatására az iskolai végzettség és a magasabb képzettségi szint egyre fontosabbá vált a munkaerő-piaci versenyképesség növelése érdekében (Liskó, 2000).

Az ezredfordulót követően a felsőoktatással szembeni elvárások megváltoztak. A társadalom olyan fiatal diplomásokat igényel, akik képesek gyorsan alkalmazkodni a globális változásokhoz, és akik az élet különböző területein folyamatos tanulási vágygal rendelkeznek. A fiatalok és a felnőttek továbbtanulási terveire számos tényező gyakorol hatást. Az oktatási intézmények, a család és a barátok nyújthatnak támogatást a fiatalok döntéseiben, ugyanakkor különféle társadalmi tényezők is befolyásolhatják jövőképeket. A gyorsan változó világunkban az élethosszig tartó tanulás egyre inkább alapkövetelménnyé vált ahhoz, hogy lépést tudjunk tartani a legfrissebb és legmodernebb elvárásokkal. Ma már nem elegendő csupán a diploma vagy a szakmai képesítés megléte. A munkavállalóknak folyamatosan korszerű tudásra és versenyképes ismeretekre van szükségük ahhoz, hogy magas presztízsértékű állásokat szerezhessenek meg (Hrubos és Horváth, 2012).

A középiskolásokra irányuló kutatások azt mutatják, hogy a diákokat leginkább valamilyen külső tényező ösztönzi a továbbtanulásra (Józsa, 2021). Külső motivációnak tekinthetjük a tanulást, amikor az nem önmagáért, hanem egy külső cél eléréseért történik. Ebbe a kategóriába tartozhat például a magasabb fizetés elérése, a munkanélküliség elkerülése, a társadalmi elvárásoknak való megfelelés vagy az egyhangú, monoton munka elkerülése (Pires, 2009).

Az intézményválasztás célját bemutató közgazdasági modellek szerint a középiskolás diákok saját szempontjaik alapján igyekeznek maximalizálni a hasznukat és minimalizálni a kockázatot. A fiatalok akkor választanak egy adott felsőoktatási intézményt, ha úgy látják, hogy az általuk elérhető előnyök ott jelentősen nagyobbak, mint amit egy másik intézmény nyújthatna számukra. A felsőoktatási intézmény kiválasztását befolyásoló tényezők két fő kategóriába sorolhatók. A hallgatói tényezők közé tartozik a diákok társadalmi és gazdasági helyzete, szüleik iskolai végzettsége, előzetes ismereteik a várható költségekről és az igénybe vehető pénzügyi támogatásokról, valamint jövőbeni céljaik és karrierterveik. Emellett fontos szerepet játszik a család, a barátok és a középiskolai tanáraik tanácsai is. Az intézményi tényezők között meghatározó az egyetem elhelyezkedése, mérete, típusa, hírneve, helyezése az egyetemi rangsorokban, az oktatás minősége, valamint az intézményről elérhető információk (Bence-Kiss és Bencéné Fekete, 2023; Csuka és Bánász, 2014).

A felsőoktatásba belépni készülő középiskolások a pedagóguspálya pozitívumait a családdal való összeegyeztethetőségben és az állásbiztonságban látják, míg a jövődelem, a karrier és a társadalmi presztízs azok a tényezők, amelyek kapcsán a pedagógus foglalkozások megítélése kedvezőtlenebb helyzetben van a többi diplomás szakmához képest (Veroszta, 2015). Veroszta kutatása azt is kimutatta, hogy a pedagóguspályát szignifikánsan nagyobb eséllyel választják azok a tanulók, akiknek jellemzően nem jeles érdemrendű a tanulmányi eredményük, és kedvezőtlenebb nyelvtudással rendelkeznek.

A pedagógusjelöltek pályaválasztáshoz kapcsolódó motívumai

A pedagógusok pályaválasztási motivációja komplex és több tényező által meghatározott terület, amelyben személyes, társadalmi és gazdasági tényezők is szerepet játszanak. Nesje és munkatársai (2017) tanulmánya szerint az oktatáspolitikai, a pedagógusképző intézmények, illetve a közvélemény is eltérően vélekedik arról, hogy mi motiválja az embereket arra, hogy pedagógusokká váljanak. A pedagógusi pályára való lépést gyakran

befolyásolják az altruista motivációk, vagyis az a vágy, hogy segítsenek másoknak, formálják a fiatal generációt, és hozzájáruljanak a társadalom fejlődéséhez. Emellett jelentős szerepe van az önmegvalósításnak, hiszen a pedagógusok számára a tanítás lehetőséget ad szakmai kihívások megoldására, kreatív gondolkodásra, és a tanítványok fejlődésének elősegítésére. Egy másik fontos tényező a pedagógusi hivatás társadalmi elismertsége, amely kulturális és gazdasági kontextustól függően változik (Lin és mtsai, 2012). A belső/önzetlen okokat, úgymint a tanítás iránti érdeklődést vagy a gyermekek személyiségének alakítását gyakrabban említik motivációs bázisnak a fejlett országokban, mint a fejlődő országokban, ahol a külső okok (fizetés, munkahely biztonsága) hangsúlyosabbak (Watt és mtsai, 2012). Vagyis egyes országokban a pedagóguspálya magas presztízzsel és stabilitással jár, míg másutt az alacsony fizetés és a túlterheltség miatt kevésbé vonzó.

A FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice – Tanáripálya-választást befolyásoló tényezők) skála egy nemzetközileg elismert mérőeszköz, amelyet Watt és Richardson (2008) fejlesztett ki. Arra szolgál, hogy feltárja, miért döntenek az emberek a tanári pálya mellett – vagyis a pályaválasztási motivációikat méri. A skála több dimenzióból (faktorból) áll, amelyek három fő kategóriába sorolhatók: (1) **Pályaválasztási motivációk.** Ez a legnagyobb faktorcsoport, amely további alcsoportokat tartalmaz: (a) Altruista motívumok (hozzájárulás a társadalomhoz; gyerekekkel való munka iránti vágy; a tanulók jövőjének formálása). (b) Intrinzik motívumok (érdeklődés a tanítás iránt; személyes elégedettség, önmegvalósítás). (c) Extrinzik motívumok (munkabiztonság; munka és magánélet egyensúlya; fizetés, társadalmi megbecsültség). (d) Korábbi tanulási tapasztalatok (saját iskolai élmények; tanári példaképek). (e) Karrier-átjárhatóság (a tanári diploma más területen is hasznosítható). A második kategória: (2) **A tanári pálya társadalmi megítélésével kapcsolatos attitűdök** (Társadalmi elismerés; Szakmai presztízs; Munka megbecsültsége; A tanárok iránti társadalmi elvárások). A harmadik kategória az (3) **Önértékelés és elvárt nehézségek** (Saját tanítási képességekbe vetett hit; elvárt kihívások, nehézségek a pályán; várható munkahelyi környezet).

Watt és Richardson (2008) eredményei szerint a pályakezdőket a tanári hivatás választásában a hivatáshoz kapcsolódó erős altruisztikus motiváció befolyásolja, míg a pályán lévők a hivatásukért megtett erőfeszítésüket, kitartásukat, szakmai fejlődésüket, vezetői ambícióikat, hivatásukkal való elégedettségüket jelölték meg motiváló tényezőkként

A pedagógusok pályaválasztási motivációja komplex és több tényező által meghatározott terület, amelyben személyes, társadalmi és gazdasági tényezők is szerepet játszanak. Nesje és munkatársai (2017) tanulmánya szerint az oktatáspolitikai, a pedagógusképző intézmények, illetve a közvélemény is eltérően vélekedik arról, hogy mi motiválja az embereket arra, hogy pedagógussokká váljanak. A pedagógusi pályára való lépést gyakran befolyásolják az altruista motivációk, vagyis az a vágy, hogy segítsenek másoknak, formálják a fiatal generációt, és hozzájáruljanak a társadalom fejlődéséhez. Emellett jelentős szerepe van az önmegvalósításnak, hiszen a pedagógusok számára a tanítás lehetőséget ad szakmai kihívások megoldására, kreatív gondolkodásra, és a tanítványok fejlődésének elősegítésére.

(Watt és Richardson, 2008). Ezen túlmenően számos egyéb potenciálisan befolyásoló tényezőt, mint például más emberek (pl. iskolai tanárok, mentorok, családtagok, barátok) befolyását, valamint a korábbi tanítási és tanulási tapasztalatokat a szakirodalom szintén fontos befolyásoló tényezőként emeli ki (O’Sullivan, MacPhail és Tannehill, 2009; Hennessy és Lynch, 2017).

Egy hazai vizsgálatból (Paksi és mtsai, 2015) az derült ki, hogy a pedagóguspályát választók esetében fontos motivációs tényező az egyéni képességek kibontakoztatása által a közjó számára hasznos tevékenység végzése, illetve a kötetlenebb életmódra való törekvés, a külföldi munkavállalás, azonban nem opcionális. A kutatás arra is kitért, hogy a pedagóguspályán eltöltött idő előrehaladtával a vezető pozíció és a magas jövedelem elérése is cél. Egy másik hazai vizsgálat eredménye szerint a saját attitűdök is meghatározók, a pályához kapcsolódó személyiségminták sorozzák a legtöbb pedagógusjelöltet a hivatás irányába (Dabóczyné, 2018).

A hallgatók pedagógusi pályához kötődő előítéletei, elvárásai és értékei kritikus szerepet játszanak tanári identitásuk, a tanárrá válás motivációinak és jövőbeli tanári szerepük kialakításában. Bergmark és társai (2018) tanulmányukban megállapították, hogy a középiskolás diákok tanárképzés melletti döntése összefüggésben állt egyrészt a tantárgyi iránti személyes érdeklődésükkel, másrészt azzal a hittel, hogy a fiatal tanulók hasznát látják majd az adott tantárgy tanulásának.

A tanítójelöltek pályaválasztásához kapcsolódó motívumai

A korábbi kutatásokban a pedagógusi pálya választásának különböző motívumai attól is függtek, hogy a hallgató milyen szinten kíván a jövőben tanítani. A leendő általános iskolai tanítók a pályaválasztás motivációjaként a gyermekekre összpontosítottak, míg a középiskolai tanárok inkább a tantárgyra (Book és Freeman, 1986). Kimutatható, hogy az érzelmi és szociális nevelésre irányuló attitűdök erőteljesebbek a tanítójelöltek körében. A külföldi szakirodalmi források a tanárok pályaválasztási motivációjáról írnak, nem különböztetik meg az alsó és a felső tagozaton tanító pedagógusokat.

Szontagh (2020) tanítójelöltek körében végzett kutatása arra hívta fel a figyelmet, hogy a hallgatók pályaválasztása nem társul kedvező pályapercepcióval. A vizsgálat arra is ráirányította a figyelmet, hogy a hallgatók kezdeti hivatásmotivációja az évek során nem változik. Fináncz és munkatársai (2019) longitudinális vizsgálatából – amelyet egy pedagógusképző intézmény tanító, óvodapedagógus és csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakosok körében végeztek (n = 481) – az derült ki, hogy mind a kisgyermeknevelő, mind az óvodapedagógus, mind pedig a tanító szakos hallgatók saját szakmájuk társadalmi presztízsét egyre borúsabban látták. A válaszadó hallgatók pálya iránti elköteleződését az oktatók, a gyakorlatok, a csoporttársak és a családi, baráti támogatás segítette (Fináncz és mtsai, 2019). A magyar hallgatók tanítói pályaválasztását számos tényező befolyásolja, amelyek között megtalálhatók az altruista, intrinzik és extrinzik motivációk. Az altruista motivációk, mint például a gyermekekkel való munka és a gyermekek jövőjének alakítása, kiemelkedően fontosak. Kutatások szerint a tanítói pályát választó hallgatók gyakran azért döntenek e hivatás mellett, mert szeretnének hozzájárulni a társadalmi fejlődéshez és a fiatalok neveléséhez. A magyar pedagógusok körében az intrinzik motivációk dominálnak, és a pályaválasztás során a személyes érdeklődés és a korábbi tapasztalatok is meghatározóak (Paksi, 2023). A pályaszocializációs folyamatok, a gyakorlati tapasztalatok és a képzés során szerzett benyomások is befolyásolják a tanítói pálya iránti elköteleződést. A tanítójelöltek gyakorlati tapasztalatai erősítik szakmai elköteleződésüket (Szontagh, 2020). A demográfiai tényezők, a biológiai nem és az anyagi háttér is hatást gyakorolnak a pályaválasztásra. A magyar oktatásban a nők

aránya magasabb a tanítói pályán, az anyagi háttér is hatással lehet a pályaválasztásra (Dabóczyné, 2015).

A tanítói pálya egyik legfontosabb alapköve a gyerekek iránti érdeklődés és az oktatás iránti elhivatottság. A tanítók nemcsak az alapismereteket tanítják meg, hanem nagy hatással vannak a diákok személyiségének fejlődésére is. Fontos tehát, hogy a leendő tanítók motiváltak és türelmesek legyenek, valamint képesek legyenek empatikusan viszonyulni a gyermekekhez. A tanítói pálya sikerességéhez számos attitűd szükséges: az elfogadás, az együttműködés, a szakmai kompetencia, a pozitív és motiváló személyiség, valamint az empatikus és türelmes magatartás. Ezek az attitűdök segítik a tanítókat abban, hogy hatékonyan tanítsanak és neveljenek, és hogy a tanulók számára vonzó és támogató környezetet teremtsenek (Horváthné, 2006).

A kutatás célja, a vizsgálat kérdései

Vizsgálatunk célja az általunk megkérdezett, tanító szakos hallgatók pályaválasztási motívumainak feltárása, összehasonlítása és kvantitatív leírása. Az eredmények alapján célunk továbbá a jellemző motívumok kapcsolatainak és azok rendszerének vizsgálata. Így arra kerestük a választ, hogy (1) mi motiválta a megkérdezetteket a tanítói pálya választására, (2) a megjelenő motívumok milyen mértékben befolyásolták a pályaválasztást, illetve (3) milyen látens struktúra (motivációs szerkezet) tömörítheti a mért változóinkat.

Módszer (minta, kérdőív, adatfelvétel)

A vizsgálatunk eszközének az online kérdőívet választottuk a célszemélyek elérésére a területbeli eloszlás miatt, ugyanis az adatfelvételbe az ország valamennyi tanítóképző intézményét igyekeztünk bevonni. Az intézmények vezetőitől engedélyt kértünk, majd a tanító szak szakfelelőseit előzetesen e-mailen kerestük meg, s ismertettük velük a kutatás irányvonalát. Mind a 13 tanítóképző intézménytől (20 képzőhelyen) pozitív visszajelzés érkezett az online kérdőív fogadására és a tanító szakos hallgatóikhoz való eljuttatására. Az önkéntes kitöltés után a vizsgálatban végül 194 hallgató kérdőíve bizonyult értékelhetőnek, a kérdőívek 10%-a (20 db) értékelhetetlen volt. Az adatfelvételre 2021 decemberében és 2022 januárjában került sor. Úgy véljük, hogy a kapott eredményeink további vizsgálatokhoz járulhatnak hozzá, valamint segíthetik a tanítóképzésben részt vevő hallgatók pedagógusi hivatás iránti elköteleződésének megismerését és a releváns kompetenciák fejlesztését.

A kérdőívünk 46 állítást tartalmazott, amelyek bázisát Hegyiné Ferch Gabriella és Rostás Rita (2001) *Lépések a siker felé* című munkája adta. A hallgatóknak az egyes tételekkel való „egyetértésük” differenciált kifejezésére az általuk is jól ismert 5-fokozatú Likert-típusú skálát biztosítottuk. Az adatokat első megközelítésben a leíró statisztika (gyakoriság, f%; medián, Me; alsó és felső kvartilisek, Q1 és Q3; IQR = Q3-Q1), alkalmazásával elemeztük. A tételek belső struktúrájának feltárásához exploratív faktorelemzést (EFA) végeztünk el. A statisztikai számításokat a *jamovi* (2.5) program segítségével hajtottuk végre (The jamovi project, 2024; R Core Team, 2023; Revelle, W. 2023).

Eredmények

A 46 válogatott motívum vizsgálata

Mielőtt bemutatjuk elemzésünk főbb eredményeit, röviden írunk a vizsgált minta néhány általános jellemzőjéről. A vizsgálatban részt vett hallgatók ($n = 194$) többsége, 127 fő (66%) nappali tagozaton tanult, s a II. évfolyamos hallgatók voltak a legtöbben ($n = 72$, 37%). Az I. évfolyamon 33 fő (17%), míg a III. és IV. évfolyamon egyaránt 44 fő (23% és 23%) tanult. Egy válaszadó nem jelölte meg a tagozatát. Az általunk megkérdezett válaszadók 86%-a nő ($n = 167$), 24%-a férfi ($n = 27$) volt. A teljes minta átlagéletkora 27 év.

Kérdőívünk 46 állítása a pedagóguspályához való viszonyulásra, a pedagóguspálya választását befolyásoló tényezőkre vonatkozott. A résztvevők ötfokozatú skálán rangsorolhatták, hogy milyen mértékben értenek egyet azokkal. Az 1. táblázatban látható, hogy a válaszadók jelentős mértékben a gyermekek iránti szeretetből (i08; $Me = 5,0$, $IQR = 0,0$), valamint a gyermekektől kapott pozitív töltet miatt (i37; $Me = 5,0$, $IQR = 1,0$) választották a tanító szakot. További fontos tényező a pályaválasztásnál, hogy a választott hivatás örömet okozzon (i38; $Me = 5,0$, $IQR = 0,0$). Az adatok elemzése kapcsán kiderült az is, hogy a megadott 46 állításból 10 item esetén a pályaválasztást befolyásoló hatás elenyésző (i9; i14; i15; i17; i40; i41; i43; i44; i45; i46; minden itemre nézve $Me = 1,0$; $IQR = 1,0$). Ezek az állítások a párválasztással, a család, a barátok befolyásoló erejével, illetve a jobb beosztás elérésével hozhatók összefüggésbe.

1. táblázat: A pályaválasztás motívumaira adott válaszok mutatói
(gyakoriság, medián, kvartilisek) ($n = 194$)

Sor-szám	Motívumok	A rangsorolt válaszok száma (f%)					Me	Q1	Q3
		egyáltalán nem	talán egy kicsit	átlagosan	átlagosnál jobban	teljes mértékben			
i01	érdekes foglalkozás	2	4	8	48	38	4,0	4,0	5,0
i02	másokat lehet segíteni	0	2	5	32	61	4,0	3,0	4,0
i03	tiszta munka	9	9	25	32	24	4,0	3,0	4,0
i04	társadalmilag megbecsült pálya	32	29	16	14	9	2,0	1,0	3,0
i05	önállóan lehet dolgozni	8	18	21	32	21	4,0	2,0	4,0
i06	alkalmat ad az elmélyülésre	12	10	22	33	23	4,0	3,0	4,0
i07	szervezéssel lehet foglalkozni	6	7	13	39	35	4,0	3,3	5,0
i08	szeretem a gyerekeket	1	1	3	16	79	5,0	5,0	5,0
i09	szüleim kívánságára jöttem ide	72	15	5	4	4	1,0	1,0	2,0
i10	szeretek emberek között lenni	4	5	11	34	46	4,0	4,0	5,0

Sor-szám	Motívumok	A rangsorolt válaszok száma (f%)					Me	Q1	Q3
		egyál-talán nem	talán egy kicsit	átla-gosan	átla-gosnál jobban	teljes mérték-ben			
i11	jól érvényesülhet saját elgondolásom	6	11	15	38	30	4,0	4,0	5,0
i12	szeretem a szaktárgyaimat	5	4	16	32	43	4,0	3,5	5,0
i13	szeretek magyarázni és előadni	2	8	15	33	42	4,0	3,8	5,0
i14	nálunk ez már családi hagyomány	68	7	9	8	8	1,0	1,0	2,0
i15	nem vettek fel máshová	81	9	3	4	3	1,0	1,0	1,0
i16	diplomát akarok szerezni	35	12	9	16	28	3,0	1,0	5,0
i17	barátaim is ezt választották	84	8	5	2	1	1,0	1,0	1,0
i18	a tudományos érdeklődés vezetett ide	36	15	19	20	10	2,0	1,0	4,0
i19	szeretem a közösséget	7	4	14	33	42	4,0	4,0	5,0
i20	kényelmes pálya	38	24	19	13	6	2,0	1,0	3,0
i21	gyakran korrepetál-tam kisebbeket	28	16	11	21	24	3,0	1,0	4,0
i22	biztos megélhetést nyújt	41	22	21	9	7	2,0	1,0	3,0
i23	osztálytársaimat gyakran tanítottam	28	21	10	20	21	3,0	1,0	4,0
i24	jó eszköz műveltség-gyarapítására	12	8	16	32	32	4,0	3,0	5,0
i25	csinosan lehet járni	51	20	15	9	5	1,0	1,0	3,0
i26	jó a nyári szabadság	25	13	20	22	20	3,0	1,0	4,0
i27	felelősséggel jár	6	6	14	33	41	4,0	3,0	5,0
i28	nem annyira kötött	26	21	26	19	8	3,0	1,0	4,0
i29	a pedagógust megbecsülik	34	23	25	14	4	2,0	1,0	3,0
i30	változatos tevékenység	3	2	16	30	49	4,0	4,0	5,0
i31	meleg, védett helyen lehet dolgozni	25	13	27	21	14	3,0	2,0	4,0
i32	szeretek másokat az álláspontomról meggyőzni	25	20	23	21	11	3,0	1,8	4,0

Sor-szám	Motívumok	A rangsorolt válaszok száma (f%)					Me	Q1	Q3
		egyáltalán nem	talán egy kicsit	átlagosan	átlagosnál jobban	teljes mértékben			
i33	meg lehet követelni az utasítás végrehajtását	47	23	15	13	2	2,0	1,0	3,0
i34	több mint foglalkozás, hivatás	3	4	9	19	65	5,0	4,0	5,0
i35	mások problémáival lehet foglalkozni	9	10	28	29	24	4,0	3,0	4,0
i36	nyugodt munka	31	23	32	9	5	2,0	1,0	3,0
i37	jólesik a gyerekek ragaszkodása, szeretete	3	3	7	21	66	5,0	4,0	5,0
i38	sok örömet nyújt a pálya	2	1	10	24	63	5,0	4,0	5,0
i39	kedvenc tanárain pozitív példáját követem	10	7	10	32	41	4,0	3,0	5,0
i40	alkalom van az udvarlásra/férjhez menésre	81	10	7	1	1	1,0	1,0	1,0
i41	jó ugródeszka egy jobb beosztás eléréséhez	58	19	12	7	4	1,0	1,0	2,0
i42	a társadalom építésében jelentős pálya	17	6	16	17	44	4,0	3,0	5,0
i43	már tanítottam egy iskolánál	75	9	4	4	8	1,0	1,0	1,0
i44	tanárain rábeszéltek	79	9	6	4	2	1,0	1,0	1,0
i45	nincs állandó ellenőrzés	66	14	14	4	2	1,0	1,0	2,0
i46	az 50 órás közösségi munka alkalmával tetszett meg ez a pálya	78	8	5	6	3	1,0	1,0	1,0

A 46 item és 194 személy faktorelemzése (EFA)

A 46 item (i01-től i46-ig) és 194 személy adatrendszerének a belső struktúráját feltáró, exploratív faktorelemzéssel (EFA) is vizsgáltuk a *jamovi* (2.5) programmal (The jamovi project, 2024; R Core Team, 2023; Revelle, W. 2023). Célunk a változók rendszerének az egyszerűsítése, a látens dimenziók feltárása volt. A feltárt látens változók aztán további célzott vizsgálatok alapjait teremthetik meg.

A faktorkiszűrési technikák közül a minimum reziduális módszert (*minimum residual* vagy MinRes) alkalmaztuk. Megjegyezzük, hogy itt nem fontos feltétel a normalitás. A végső faktorokat ferde (Oblimin) rotálással igyekeztünk interpretálhatóbbakká tenni, ugyanis belegondolva a lehetséges faktorok tartalmi jelentésébe, nem tartottuk indokoltnak azt a követelményt, hogy a faktorok korrelálatlanok legyenek. Később, ha eredményeinkben (ld. a 3. táblázatot) a ferde rotáció alkalmazásával a faktorok között a szokásos küszöbértéket meghaladó korrelációkat ($|r| > 0,3$) találunk, akkor az megerősíti a kezdeti intuíciónkat, miszerint a ferde rotáció a célszerű választás (Navarro és Foxcroft, 2022).

Az elemzésünk során azokat az eredeti változókat tartottuk meg, amelyek mindegyike a kibontható faktorstruktúrában elfogadható faktorsúllyal ($> 0,3$) csak egy faktoron ült (ld. a 4. táblázatot). A 46-ból a következő itemeket hagytuk el: i01 *érdekes foglalkozás*, i07 *szervezéssel lehet foglalkozni*, i11 *saját elgondolás érvényesülése*, i12 *saját szaktárgyak szeretete*, i15 *máshová nem vették fel*, i18 *a tudományos érdeklődés vezetett ide*, i28 *nem annyira kötött*, i29 *megbecsülik a pedagógust*, i30 *változatos tevékenység*, i35 *mások problémáival lehet foglalkozni*, i41 *jó ugródeszka egy jobb beosztáshoz* és i42 *jelentős pálya a társadalom építésében*.

Ennek megfelelően az eredményeinket a következőkben a kérdőív – kirostálás után megmaradt – 34 itemére szűkítve fogalmazzuk meg (az itemeket ld. az 1. táblázatban). Itt figyelembe vettük azt a minimális kikötést is (Mundfrom, Shaw és Ke, 2005), hogy a személyek száma (194 fő) legalább 3-5-szöröse legyen a változók számának (34 db). A 34 item megbízhatósága jó ($\approx 0,9$): Cronbach-alfa = 0,882 és McDonald-omega = 0,886 (Navarro és Foxcroft, 2022).

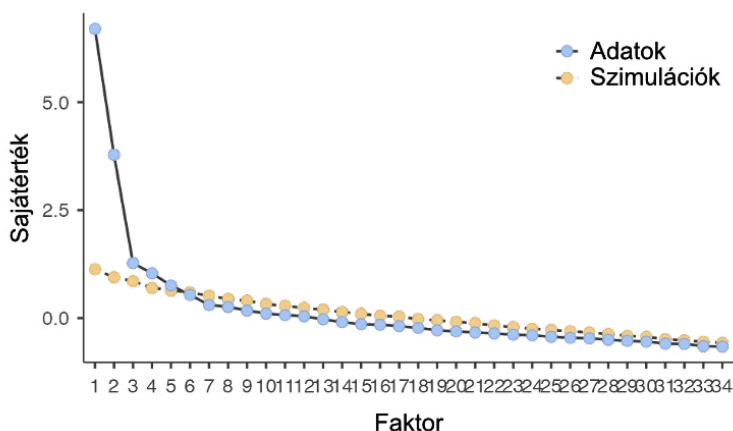
Mindenekelőtt ellenőrizzük az EFA alkalmazhatóságához szükséges két alapvető feltétel teljesülését.

- (1) A Bartlett-féle szfericitási próba (khí-négyszet próba) a kiindulási változók korrelációs mátrixát veti össze a változók páronkénti lineáris függetlenségét jelentő egység-mátrixszal. Faktorstruktúra szignifikáns eltérés esetén várható ($p < 0,05$). Adataink alapján ez a követelmény teljesült: $\chi^2 = 2439$, $df = 561$, $p < 0,001$.
- (2) A Kaiser-Meyer-Olkin-mutató (KMO) arra a kérdésre válaszol, hogy a parciális korrelációk nem túl magasak-e a faktorok kereséséhez, hiszen akkor a páronkénti együtt járások lennének a jellemzőbbek. Minél közelebb van a KMO értéke a maximális 1-hez, annál jobb, mert annál nagyobb a változók közös része. A struktúrákereséshez legalább a 0,5 érték szükséges (Székelyi és Barna, 2002). A változószettünkre a KMO = 0,822, amely tehát jó eredmény (a KMO általában megfelelőnek ítéltető 0,5 és 0,7 között, jónak 0,7 és 0,9 között, végül kiválónak 0,9 és 1 között). A KMO tehát az összes változóra vonatkozik (overall MSA). Azt pedig, hogy egy kiválasztott változó milyen szoros kapcsolatban van az összes többivel, az adott változó MSA értéke mutatja (minta-alkalmassági mérték; *Measure of Sampling Adequacy*), amely 0 és 1 között változhat. Azokat a változókat, amelyek MSA értéke 0,5 alatti, érdemes kihagyni az elemzésből, de a 34 változónk között ilyen nincs (Ketskeméty és Izsó, 2005; Csallner, 2015). Az előzetes elvárásoknak megfelelő eredményeinket az 2. táblázat összegzi.

2. táblázat. Az itemek minta-alkalmassági mértékei (MSA)

Item		MSA		Item	MSA	
Valamennyi (KMO, overall MSA)		0,822		i23	osztálytársait tanította már	0,725
				i24	művelődni lehet	0,838
i02	másokat lehet segíteni	0,735		i25	csinosan lehet járni	0,906
i03	tiszta munka	0,907		i26	nyári szabadság	0,785
i04	megbecsült pálya	0,818		i27	felelősség	0,862
i05	önállóan lehet dolgozni	0,730		i31	meleg, védett munkahely	0,862
i06	elmélyülni lehet	0,786		i32	másokat meggyőzni lehet	0,852
i08	gyerekszeretet	0,797		i33	utasításokat végrehajtatni lehet	0,842
i09	szülei kívánságára	0,871		i34	hivatástudat	0,826
i10	emberek közt lehet lenni	0,822		i36	nyugodt munka	0,859
i13	magyarázni, előadni lehet	0,887		i37	gyerekek ragaszkodása	0,839
i14	családi hagyomány	0,725		i38	örömteli munka	0,825
i16	diploma	0,727		i39	kedvenc tanárainak példája	0,860
i17	barátok is választották	0,825		i40	párkapcsolat lehetősége	0,808
i19	közösségben lehet lenni	0,862		i43	tanított már iskolában	0,743
i20	kényelmes pálya	0,847		i44	tanárai rábeszéltek	0,795
i21	kisebbséket korrepetált	0,715		i45	nincs állandó ellenőrzés	0,838
i22	biztos megélhetés	0,828		i46	50 órás közösségi munka hatása	0,620

A feltételek teljesülésének ismeretében már meghatározható a látens dimenziók száma, a faktorszám. A *jamovi* programban elérhető parallel-elemzés módszerével (szimulált adatok felhasználásával) kapott ún. lejtődiagram (*Scree Plot*) szerint ötfaktoros modellel számolhatunk (2. ábra). Az 2. ábrán az y tengely a sajátértékeket, az x tengely a faktorok számát tünteti fel, ahol az utóbbi természetesen legfeljebb a kiinduló változók száma lehet. Könnyen látható, hogy a kezdetben meredeken lejtő görbe az 5 értéknél kezd ellaposodni, azaz a további faktorok kezdeti sajátértékei nem nagyobbak, mint amiket random, véletlenszerű adatokkal kapnánk (Navarro és Foxcroft, 2022).



1. ábra. Lejtődiagram. Forrás: Scree Plot, The jamovi project, 2024

A következő lépésben nézzük meg, miként testesül meg az információtartalom a végső, rotálás után keletkezett öt faktorban. A 3. táblázat utolsó oszlopában, amely a kumulatív százalékokat tartalmazza, látható, hogy az öt faktor az elemzésbe bevont 34 változó teljes varianciájának a 44%-át megőrzi. Ez jó eredménynek mondható, hiszen az 56% elveszített információtartalom az ára annak, hogy a 34 mért változó helyett mindössze öt változóval (faktorral) dolgozunk. Elfogadhatónak tekinthető még az is, ha a faktorok által megőrzött információ mennyiség a 33%-ot meghaladja (Barna és Székelyi, 2008). Az első faktor a variancia 11,44%-át, az utolsó ötödik faktor pedig a 6,41%-át teszi ki (ld. harmadik oszlop). A 3. táblázat második oszlopában a sajátértékek (*SS Loadings*, *Sum of Squared Loadings*) az egyes faktorokban rejlő információtartalmat számszerűsítik. Lát-hatjuk, hogy mindegyik faktoron két egységnél is nagyobb információ őrződött meg. Egy faktortól minimális elvárás az egy egységnyi információ, különben kevesebb információt hordozna, mint egy változó.

3. táblázat. A faktorok sajátértékei és a megmagyarázott variancia százaléka

Faktor	Sajátérték	Variancia %-a	Kumulatív %
Pedagógusmunka	3,89	11,44	11,4
Munkakörülmény	3,63	10,69	22,1
Külső hatás	2,93	8,62	30,8
Érvényesülés	2,31	6,79	37,5
Mentorálás	2,18	6,41	44,0

Ami a ferde rotáció alkalmazását illeti, az öt rotált faktor korrelációs mátrixában (4. táblázat) négy olyan pozitív érték is szerepel, amelyek a már említett küszöbértéknél nagyobbak ($|r| > 0,3$). Ezzel igazolódott az Oblimin ferde forgatás előnyben részesítésekor megfogalmazott kiindulási feltevésünk a faktorok közötti lehetséges kapcsolatokról. Esetünkben tehát igaz, hogy a ferde forgatás jobb becslést ad a valódi faktorokra és egyszerűbb struktúrát eredményez, mint az ortogonális forgatás. Tegyük hozzá, amennyiben közel nulla korrelációk adódtak volna, akkor újra nekirugaskodva az ortogonális forgatás elvégzésével körülbelül ugyanezt a megoldást kapnánk (Navarro és Foxcroft, 2022).

4. táblázat. A faktorkorrelációk mátrixa

	Munkakörülmény	Külső hatás	Érvényesülés	Mentorálás
Pedagógusmunka	0,180	-0,0958	0,3387	0,3542
Munkakörülmény		0,3554	0,3331	0,1916
Külső hatás			0,0808	0,0518
Érvényesülés				0,1517

A faktorok interpretálhatóságához tekintsük az öt faktor mintázatomátrixát, azaz a ferde forgatás után kapott faktorsúlymátrixot (5. táblázat). Az interpretált faktorok, motívumok elnevezése, melyek lefedik a hozzá tartozó itemek jelentését: (1) **Pedagógusmunka**, (2) **Munkakörülmény**, (3) **Külső hatás**, (4) **Érvényesülés** és (5) **Mentorálás**. Az 5. táblázat tartalmazza a változók unicitását (reziduális varianciaarányát) is, amely a kommunalitásaikat 1-re egészíti ki. Így, ha az unicitás közel van az 1-hez, akkor a faktorok nem jól magyarázzák, írják le az adott változót. Mindösszesen három item (i14, i43, i46) unicitása haladja meg a 0,75-öt, s ezek a harmadik **Külső hatás** faktoron ülnek. Érdemes

megjegyezni, hogy ezeknek kicsi a faktorsúlya is ($< 0,5$), de az elfogadhatósági küszöböt ($> 0,3$) meghaladják, vagyis nem elhanyagolható súllyal alakítják a **Külső hatás** faktort (ezért maradtak a modellben).

5. táblázat. A mintázatomátrix és az itemek unicitása

Item		Faktor					Unicitás
		Pedagógusmunka	Munkakörülmény	Külső hatás	Érvényesülés	Mentorálás	
i38	örömteli munka	0,820					0,367
i37	gyerekek ragaszkodása	0,761					0,441
i19	közösségben lehet lenni	0,634					0,473
i08	gyerekszeretet	0,625					0,567
i10	emberek közt lehet lenni	0,618					0,498
i34	hivatástudat	0,570					0,446
i39	kedvenc tanárainak példája	0,498					0,553
i02	másokat lehet segíteni	0,478					0,688
i03	tiszta munka	0,417					0,563
i31	meleg, védett munkahely		0,674				0,549
i20	kényelmes pálya		0,644				0,450
i26	nyári szabadság		0,643				0,618
i25	csinosan lehet járni		0,563				0,527
i33	utasításokat végrehajtani lehet		0,549				0,581
i16	diploma		0,503				0,694
i32	másokat meggyőzni lehet		0,487				0,587
i22	biztos megélhetés		0,401				0,697
i36	nyugodt munka		0,340				0,580
i17	barátai is választották			0,755			0,435
i40	párkapcsolat lehetősége			0,613			0,488

Item		Faktor					Unicitás
		Pedagógusmunka	Munkakörülmény	Külső hatás	Érvényesülés	Mentorálás	
i44	tanárai rábeszéltek			0,592			0,654
i09	szülei kívánságára			0,571			0,549
i46	50 órás közösségi munka hatása			0,456			0,768
i45	nincs állandó ellenőrzés			0,385			0,668
i14	családi hagyomány			0,369			0,772
i43	tanított már iskolában			0,336			0,871
i05	önállóan lehet dolgozni				0,794		0,393
i06	elmélyülni lehet				0,794		0,328
i04	megbecsült pálya				0,446		0,630
i23	osztálytársait tanította már					0,776	0,404
i21	kisebbséget korrepetált					0,677	0,513
i27	felelősség					0,476	0,591
i13	magyarázni, előadni lehet					0,439	0,560
i24	művelődni lehet					0,417	0,553

Megjegyzés. MinRes módszer és Oblimin ferde forgatás (faktorsúly > 0,3)

Ami a feltárt 5-faktoros faktormodell kiértékelését illeti, az adekvációs (illeszkedési) mutatókat az 6. táblázat tartalmazza. A mutatók megfelelőségét tekintve jónak minősíthetők: (1) az RMSEA < 0,06 (*Root Mean Square Error of Approximation*), valamint (2) a C90 (RMSEA), azaz a 90%-os intervallumbecslés az elméleti RMSEA értékre, mert tartalmazza a 0,05 értéket, egyszersmind az intervallum legnagyobb értéke 0,08-nál kisebb. Továbbá elfogadható (3) a TLI > 0,85 (Tucker Lewis Index) (Vargha, 2023). Ezek alapján a modellünk megfelelő. Ugyanakkor azt látjuk, hogy az illeszkedést tesztelő khi-négyzet-próba szignifikanciája a faktormodell nem megfelelő voltát jelzi. Ehhez azonban tegyük hozzá, hogy ez a szignifikancia erősen függ a minta nagyságától. Éppen ezért érdemes még (4) az ún. takarékosági mutatót (χ^2/df), azaz a khi-négyzet statisztika és a vonatkozó szabadsági fokok arányát is kiszámolni, amely akkor jó, ha 3,5-nél kisebb, de még 3,5 és 5 között elfogadható (Vargha, 2023). Kifejezetten jó ez az érték, ha 2-nél kisebb (Cole, 1987: idézi: Alavi és mtsai, 2020). Esetünkben pedig ez utóbbi teljesült: $\chi^2/df = 1,474$ (5. táblázat), a modellünk elfogadható.

A gyakorlatban a modell komplex kiértékelésében az adekvációs mutatók döntő jelentőséggel bírnak. Azt a modellt fogadjuk el, amelyik a modelltesztelés során a legkevésbé

bizonyul rossznak (a legkevésbé szignifikáns), de az adekvációs mutatói a legjobbak (Vargha, 2023). Tegyük hozzá: gyakran megelégszünk azzal, ha a khi-négyzet értékéhez tartozó szignifikancia elmozdul a 0,000-ról (Székelyi és Barna, 2002). Mindezek alapján ebben az EFA elemzésben a modellünket elfogadhatónak tartjuk. Végül megjegyezzük, hogy ezeknek a mutatóknak egy későbbi másik mintán történő konfirmatív faktoranalízis (CFA) végrehajtásakor lesz igazán jelentősége, amikor tesztelhető az itt feltárt faktorstruktúra elfogadhatósága.

6. táblázat. Illeszkedésvizsgálat és az adekvációs mutatók

RMSEA	C90 (RMSEA)		TLI	Modelltesztelés			χ^2 /df
	Alsó	Felső		χ^2	df	p	
0,0525	0,0436	0,0618	0,854	591	401	< 0,001	1,474

Összegzés

Ez a tanulmány a leendő tanítók pályaválasztási motivációit, a tanítással mint pályaválasztással kapcsolatos felfogásait, vélekedéseit vizsgálta. A pedagógusi pályára lépés motivációiról szóló szakirodalmat áttekintve megállapítható, hogy vannak egyrészt objektív, közvetlenül mérhető (FIT-Choice), számszerűsíthető vizsgálatok (lásd: Kiliñ és mtsai, 2012; Watt és mtsai, 2012), másrészt a tanítás szubjektív nézőpontjaihoz és értelmezéseihez kapcsolódó eredmények (ld. Struyven és mtsai, 2012). Mindkét vizsgálat típus hozzájárulhat a tanítás melletti pályaválasztási döntést befolyásoló tényezők feltárásához, megértéséhez. Fontos kiemelni, hogy a pedagóguspálya választása összetett döntési folyamat, amelyet altruista értékek, önmegvalósítási vágy, társadalmi elismerés, valamint környezeti és családi tényezők befolyásolnak. A tanítójelölt hallgatók pályához kötődő előítéletei, elvárásai és értékei meghatározó szerepet játszanak identitásuk, tanítói válásuk, tanítói szerepük kialakításában.

A tanítói pálya választását befolyásoló tényezők feltárására irányuló faktoranalízis eredményeként megállapítottuk, hogy a 34 item öt különböző faktorokhoz rendelhető: (1) **Pedagógusmunka**, (2) **Munkakörülmény**, (3) **Külső hatás**, (4) **Érvényesülés** és (5) **Mentorálás**, ami arra utal, hogy a pályát választók komplex motivációs háttérrel rendelkeznek. Az elvégzett elemzésünk alkalmasnak bizonyult a motivációs szerkezet megismerésére.

A vizsgálatunkba bevont hallgatók véleménye alapján jól elkülöníthető a **Pedagógusmunka**, vagyis az „örömteli munka” és a „gyermekekhez ragaszkodás” mint erős belső motivációs tényezők (FIT-Choice), valamint a „biztos megélhetés” vagy a „szülők kívánsága”, amelyek külső hatásként (FIT-Choice) értelmezhetők. A szakirodalom fontos befolyásoló tényezőként emeli ki a pályaválasztást megelőző szocializációs hatásokat (a barátok pályaválasztása, párkapcsolatok jelentősége, szülők, tanárok befolyásoló ereje). A mi eredményeink is mutatják a **Külső hatás** szerepét, s ebben a családban, a pedagógusok, a társak hatását. Érdeemes megjegyezni azonban, hogy a mi vizsgálatunkban a megadott itemek között például a párválasztás lehetősége, valamint a társas kapcsolatok befolyásoló hatása jórészt elenyésző (mindkettőre $Me = 1,0$).

A **Mentorálás**, az oktatási tapasztalatokkal kapcsolatos tényezők (pl. „tanított már iskolában”) külön dimenziót alkotnak, ami azt sugallja, hogy a pályaválasztást megelőző, oktatási-nevelési tevékenységhez köthető feladatok végzése is fontos szerepet játszik a döntésben.

A nehezített karrier-építési lehetőség a mi vizsgálatunkban is kimutatható. A karrier-építés Magyarországon számos kihívással jár, beleértve az anyagi helyzetet a többi diplomához képest, a magas munkaterhelést, a pályaelhagyást, a továbbképzési kötelezettségeket, valamint a presztízszt és társadalmi megbecsültséget.

Online kérdőíves vizsgálatunk eredményei megerősítik a szakirodalomban olvasottakat, miszerint a legtöbb tanítójelöltet erősen vezérelte a pályaválasztásban a gyermekkel való közös munka, a nevelés-oktatás által támogatott segítségnyújtás, a tanulók képességére irányuló fejlesztés. A pedagóguspálya (koragyermekekori nevelő, tanító, tanár egyaránt) motivációs tényezőit feltáró kérdőívvel (FIT-Choice) végzett vizsgálatok eredményeit összevetettük saját vizsgálatunk (tanítók) eredményeivel. Arra a megállapításra jutottunk, hogy a **belső motiváció (Intrinzik – Pedagógusmunka)** erősen jelen van mindkét vizsgálatban. Watt és Richardson (2008) kutatása konkrétabban kiemeli az **altruista dimenziók** befolyásoló hatását (pl. társadalmi szerepvállalás), míg a mások általi ösztönzés (**Külső hatások**) határozottabb motivációként szerepel a mi vizsgálatunk eredményeiben. A korábbi tanítási tapasztalat motívumot mindkét vizsgálat megerősíti, hogy fontos faktor, de nem központi motiváció. A biztonság és stabilitás szintén jelen van, de másodlagos motivációként.

Úgy véljük, hogy a motívumokat feltáró vizsgálatok értékes információkkal szolgálhatnak a tanítójelöltek lemorzsolódásának visszaszorítására, illetve a pályaelhagyók arányának csökkenésére. Az ilyen és hasonló motivációfeltáró vizsgálatok kulcsszerepet játszhatnak abban, hogy megértsük a tanítójelöltek döntéseinek a hátterét, és ennek megfelelően alakítsunk ki olyan stratégiákat a képzőhelyeken, amelyek csökkentik a pályaelhagyást. Hogyan segíthetnek ezek a vizsgálatok? Ha tudjuk, hogy a tanítójelöltek milyen motivációval érkeznek a pályára, célzott támogatási rendszereket alakíthatunk ki. (1) Elsősorban egyénre szabott támogatást nyújthatunk a tanulmányok alatt. A képzés kezdetén egyéni konzultáció vagy pályaaorientációs foglalkozás segíthetne abban, hogy ki-ki megértse, miért választotta a tanítói pályát, és hogy hogyan lehet ezt hosszú távon fenntartani. A **pedagógusmunka** iránti érdeklődés szempontjából fontos lehet a pedagógiai elhivatottság megerősítése, a gyakorlati élmények biztosítása. A praktikus szempontok mérlegeléséhez (pl. biztos megélhetés, kényelmes munka, vagyis a

*Online kérdőíves vizsgálatunk eredményei megerősítik a szakirodalomban olvasottakat, miszerint a legtöbb tanítójelöltet erősen vezérelte a pályaválasztásban a gyermekkel való közös munka, a nevelés-oktatás által támogatott segítségnyújtás, a tanulók képességére irányuló fejlesztés. A pedagóguspálya (koragyermekekori nevelő, tanító, tanár egyaránt) motivációs tényezőit feltáró kérdőívvel (FIT-Choice) végzett vizsgálatok eredményeit összevetettük saját vizsgálatunk (tanítók) eredményeivel. Arra a megállapításra jutottunk, hogy a **belső motiváció (Intrinzik – Pedagógusmunka)** erősen jelen van mindkét vizsgálatban.*

*Watt és Richardson (2008) kutatása konkrétabban kiemeli az **altruista dimenziók** befolyásoló hatását (pl. társadalmi szerepvállalás), míg a mások általi ösztönzés (**Külső hatások**) határozottabb motivációként szerepel a mi vizsgálatunk eredményeiben.*

munkakörülmény) reális pályaaorientációs programokra és akár az anyagi biztonságot garantáló ösztöndíjakra lehet szükség. Akik valamilyen **külső hatás** miatt (szülői elvárás, tanárok rábeszélése) érkeztek a képzésbe, vagy mert másik, pedagógusképzéstől független szakra nem nyertek felvételt, azokat segíteni kell abban, hogy valóban megtalálják a helyüket a pedagóguspályán. (2) A kutatásból látszik az is, hogy sokan már korábban kipróbálták a tanítást (kisebkek, osztálytársak korrepetálása, **mentorálás**). Ez arra utal, hogy a korai gyakorlati tapasztalatok megerősíthetik a pályaválasztási döntést. Fontos tehát, hogy már a képzés elején több gyakorlati lehetőséget biztosítsunk a hallgatók számára (pl. iskolai rendezvényekbe való bekapcsolódás, valós tanítási-nevelési lehetőségek), ezzel biztosítva azt, hogy a hallgatók mielőbb megtapasztalhassák, hogy valóban szeretik-e ezt a hivatást, mielőtt túl késő lenne a pályaváltáshoz. (3) A vizsgálatban többen kiemelték a nyugodt munkát, a biztos megélhetést, a megbecsülést mint motivációs tényezőt. Ha ezek az elvárások nem teljesülnek, az könnyen pályaelhagyáshoz vezethet. Úgy véljük, fontos lehet a kezdő pedagógusok anyagi és erkölcsi támogatása (pl. mentorálás, lakhatási támogatás), a szakmai megbecsülés erősítése. (4) Sokan az **érvényesülés**, az önállóság és a fejlődési lehetőség miatt választják a tanítói pályát. Ahhoz, hogy ez a pozitív karrierút lehetősége fennmaradjon, alternatív lehetőségeket kell biztosítanunk már az alapképzésben is (pl. szakmai továbbképzések, programok, kutatói pálya).

A motivációs vizsgálat rámutatott a képző intézmények kiemelt szerepére. A tanítóképzésben az oktatóknak olyan motivációs stratégiákat kell alkalmazniuk, amelyek elősegítik a hallgatók motivációjának fennmaradását. Ennek érdekében elengedhetetlen a pozitív önértékelés kialakítása, valamint a tanári felelősségérzet és elkötelezettség kialakulásának támogatása. Ezek a tényezők kulcsszerepet játszanak abban, hogy a hallgatók motiváltak maradjanak a pálya iránt. Úgy véljük, hogy kiemelt felelőssége van a szakvezetőknek, mentoroknak is. A gyakorlati képzés során az elmélet és gyakorlat összekapcsolása, a pedagógusszerepbe való beleélés, valamint a támogató környezet mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók a diploma átvétele után valóban a tanítói pályára lépjenek.

Irodalom

- Alavi, M., Visentin, D. C., Thapa, D. K., Hunt, G. E., Watson, R. & Cleary, M. (2020). Chi-square for model fit in confirmatory factor analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 76(9), 2209–2211. DOI: [10.1111/jan.14399](https://doi.org/10.1111/jan.14399)
- Bence-Kiss, K. & Bencéné Fekete, A. (2023). Hallgatók szakválasztási motivációinak elemzése (2021). In Balogh, B., Suhajda, Cs. & Vinogradov, Sz. (2023), *Tanulmányok a DiplomáPályakövető Rendszer 2010 és 2021 közti kutatásainak eredményeiből*. Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem. 15–34.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. DOI: [10.1080/02619768.2018.1448784](https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784)
- Book, C. L. & Freeman, D. J. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 47–51. DOI: [10.1177/002248718603700209](https://doi.org/10.1177/002248718603700209)
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584–594. DOI: [10.1037/0022-006X.55.4.584](https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584)
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (2014), *Társadalmi Riport*. TÁRKI. 110–136.
- Dabóczyné Lenkefi, É. (2018). *A pedagóguspálya választásának motivációi*. Pannon Tanulmányok V. Pannon Egyetem. 211–238.
- D. Molnár, É. (2015). Családi és iskolai környezeti hatások érvényesülése az önszabályozott tanulás működésében. *Iskolakultúra*, 25(10), 21–35. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.21](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.21)
- Csallner, A. E. (2015). *Bevezetés az SPSS statisztikai programcsomag használatába*. http://www.jgyph.hu/tamop15e/tananyag_html/spss/index.html Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.

- Csuka, Gy. & Bánász, Zs. (2014). Lehetőségek és döntések – a felsőoktatási intézményválasztási szempontok változása. *Educatio*, 23(4), 616–631.
- Fehérvári, A. & Szemerszki, M. (2019). Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. *Educatio*, 28(4), 645–658. DOI: [10.1556/2063.28.2019.4.1](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.1)
- Fináncz, J., Martin, L., Klinger, Cs. & Csimá, M. (2019). A pedagógusjelöltek pályaidentitásának vizsgálata a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán. In Tóth, P., Benedek, A., Mike, G. & Duchon, J. (szerk.), *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül – Development and Partnership in HE without Borders*. BME Gazdaság- És Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszék. 286–297.
- Hegyiné, F. G. & Rostás, R. (2001). *Lépések a siker felé. Tanulási stratégia fejlesztése csoportban*. Corvinus Kiadó.
- Hennessy, J. & Lynch, R. (2017). “I chose to become a teacher because”. Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 106–125. DOI: [10.1080/1359866X.2016.1183188](https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1183188)
- Horváthné Moldvay, I. (2006). Attitűdvizsgálat a pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, 16(10), 81–97.
- Hrubos, I. & Horváth, Á. (2012). Kísérlet a magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítására. In Hrubos, I., Bander, K., Berács, J., Horváth, Á., Kovács, G., Nagy, G. & Veroszta, Zs. (2012), *Elefántcsonttoronyból világítótorony*. AULA Kiadó. 25–71.
- Hurtik-Tóth, E. (2021). Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződésének vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 20(3), 29–53. DOI: [10.37205/TEL-hun.2021.3.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.02)
- Józsa, G. (2021). Végzős szakközépiskolások tanulók továbbtanulási szándéka: egy próbamérés eredményei. *Neveléstudomány*, 9(4), 138–153. DOI: [10.21549/NTNY.35.2021.4.8](https://doi.org/10.21549/NTNY.35.2021.4.8)
- Ketskemény, L. & Izsó, L. (2005). *Bevezetés az SPSS programrendszerbe. Módszertani útmutató és feladatgyűjtemény statisztikai elemzésekhez*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Kılınç, A., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226. DOI: [10.1080/1359866X.2012.700048](https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048)
- Kovács, K., Müller, A., Fenyves, V., Szűcs, E. & Bácsné B., É. (2017). Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány*, 5(3), 15–30. DOI: [10.21549/NTNY.19.2017.3.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.2)
- Li, A. & Fischer, M. J. (2017): Advantaged/disadvantaged School Neighborhoods, Parental Networks, and Parental Involvement at Elementary School. *Sociology of Education*, 90(4), 355–377. DOI: [10.1177/0038040717732332](https://doi.org/10.1177/0038040717732332)
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248. DOI: [10.1080/1359866X.2012.700047](https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047)
- Liskó, I. (2000). A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása. *Educatio*, 9(3–4), 153–159.
- Mayo, A. & Siraj, I. (2015): Parenting practices and children’s academic success in low-SES families. *Oxford Review of Education*, 41(1), 47–63. DOI: [10.1080/03054985.2014.995160](https://doi.org/10.1080/03054985.2014.995160)
- Moses, I., Berry, A., Saab, N. & Admirail, W. (2017). Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers’ commitment to teaching. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 444–457.
- Navarro, D. J. & Foxcroft, D. R. (2022). *Learning statistics with jamovi: A tutorial for psychology students and other beginners*. (Version 0.75). 10.24384/hgc3-7p15
- Nesje, K., Brandmo, C. & Berger, J. L. (2017). Motivation to Become a Teacher: a Norwegian Validation of the Factors Influencing Teaching Choice Scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813–831. DOI: [10.1080/00313831.2017.1306804](https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804)
- O’Sullivan, M., MacPhail, A. & Tannehill, D. (2009). A career in teaching: Decisions of the heart rather than the head. *Irish Educational Studies*, 28(2), 177–191. DOI: [10.1080/03323310902884227](https://doi.org/10.1080/03323310902884227)
- Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A. & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63–82.
- Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció? A (még) pályán levő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68–84. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.5](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5)
- Pinczésné, P. I. (2019). Tanítójelöltek pályamotivációs sajátosságai. In Tóth, P., Horváth, K., Maior, E., Bartal, M. & Duchon, J. (szerk.), *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*. A IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete. 46–56.
- Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European journal of vocational training*, 46(1), 129–150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864793.pdf>
- Pusztai, G. (2005). Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 14(3), 534–554.
- R Core Team (2023). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.3) [Computer software]. <https://cran.r-project.org> (R packages retrieved from CRAN snapshot 2024-01-09). Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.

- Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=psych> Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. DOI: [10.1080/13598660500480290](https://doi.org/10.1080/13598660500480290)
- Struyven, K., Jacobs, K. & Dochy, F. (2012). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007–1022. DOI: [10.1007/s10212-012-0151-4](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0151-4)
- Székelyi, M. & Barna, I. (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex Elektronikus Kiadó Kft.
- Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19(3–4), 29–57. DOI: [10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02)
- The jamovi project (2024). *jamovi*. (Version 2.5) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org> Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.
- Vargha, A. (2023). *Többváltozós statisztikai elemzések pszichológiai kutatásokban ROP-R-rel*. Pólya Kiadó. http://www.bansagi.hu/r/vargha_elemzesek_rop_r_rel.pdf Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.
- Veroszta, Z. (2015). Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1), 47–62.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408–428. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2008.06.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002)
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791–805. DOI: [10.1016/j.tate.2012.03.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003)
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189–214. DOI: [10.1007/s10648-010-9121-z](https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z)

Absztrakt

A tanítói pálya és a tanítás vonzóná tétele, a képzésbe lépők alacsony száma, a pályaelhagyók és a nyugdíjazás előtt állók pótlása évek óta komoly kihívást jelent a társadalom számára. Az oktatási rendszer, s így különösen az általános iskolák működésének egyik meghatározó feltétele, hogy a képzés során a hallgatók pályaszocializációs fejlődése sikeres legyen, következésképpen jól képzett szakemberek lássák el a következő generáció oktatását-nevelését. Ahhoz, hogy a társadalmi elvárásoknak a képzőhelyek megfeleljenek, szükséges a hallgatók pályaválasztási iránti motivációinak az ismerete. A tanulmányunk célja, hogy feltárja a tanítójelöltek hivatásról alkotott képét és a pályaválasztás indítékait. Tanulmányunkban először röviden bemutatjuk a hazai és a nemzetközi felsőoktatásban tanuló fiatalok pályaválasztási motivációit, majd ebben a kontextusban a tanítójelöltek pályaválasztásával kapcsolatos tényezőket. Ezt követően a tanító szakos hallgatók körében egy 2022-ben végzett online kérdőíves adatfelvétel alapján elemezzük a képzésben lévő pedagógusjelöltek hivatás iránti elköteleződését. Az adatelemzésben első megközelítésben a leíró statisztikát, valamint a korrelációs számítását alkalmaztuk. Végül a tételek belső struktúrájának feltárásához exploratív faktorelemzést (EFA) végeztünk. A motivációs tényezőket vizsgálva a legfontosabb megállapításaink, hogy a tanítói pályára lépést leginkább az altruista motivációk befolyásolják, vagyis az a vágy, hogy pedagógusként segítsenek másoknak, illetve hozzájáruljanak a gyermekek személyiségének formálásához. A hallgatói válaszokból az is kiderült, hogy fontos szempont a választott hivatás iránt érzett pozitív viszonyulás. Az eredmények alapján a külső motívumok (család, kortársak, pedagógusok) befolyásoló ereje kevésbé jelentős az általunk megkérdezettek körében.

Kulcsszavak: tanítóképzés, tanítójelöltek motivációja, pályaválasztás motívumai

Csépes Ildikó¹ – Pintye-Lukács Erzsébet² – Szabó Fruzsina³¹ Debrecen Egyetem² Debrecen Egyetem³ Debrecen Egyetem

Nyelvtanári identitás vizsgálata angol és német szakos tanárjelöltek körében: szakmai és generációs kihívások

Interjúkutatásunkban bepillantást nyertünk tanárszakos hallgatók és vezetőtanáraik által észlelt osztálytermi kihívásokba, melyek a tanárjelöltek 15 órás tanítási gyakorlata során merültek fel. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyelvtanári önképük milyen önreflexiók mentén formálódik, milyen sikereket és kudarcokat élnek meg, a továbbfejlődésük lehetőségeit hogyan ítélik meg. A nyelvtanári identitás kialakulásának megértése csökkentheti a pályaelhagyók számát, valamint elősegítheti egy pozitív pályaszocializációs jövő- és énkép kialakulását.

Bevezetés

A nyelvtanári identitás (language teacher identity) kutatása a nyelvpedagógia viszonylag újonnan megjelenő kutatási irányjai közé tartozik, mivel a Covid-19 járvány jelentősen befolyásolta a tanárok szerepét, pozícióját és saját, kialakuló identitásukat. Az, hogy egy tanárjelölt hogyan éli meg a tanári identitás különböző szakaszait, szakmai „élet-halál” kérdése, hiszen ezek a tapasztalatok befolyásolják, hogy a gyakornok a tanári pályát választja-e, vagy pályaelhagyó lesz. Továbbá kihatással vannak arra is, hogy a frissen végzett tanár milyen szerepet/identitást vállal fel majd bármilyen oktatási kontextusban, és hogy ez az identitás hogyan fog párosulni saját személyiségével.

Ahhoz, hogy megértsük a nyelvtanári identitással kapcsolatos kutatásunk elméleti hátterét, szükségünk van egy fogalmi keretrendszer létrehozására. Először az identitás fogalmát tárgyaljuk, hogy közös alapot és nyelvet teremtsünk a kutatók és az olvasók számára. Másodsor, áttekintjük a nyelvtanári identitás legfontosabb kutatási irányait, különös tekintettel a szaktárgyi tanítási gyakorlatra. Harmadszor, bemutatjuk kutatásunk kontextusát és a vizsgálatba bevont résztvevők legfontosabb jellemzőit. Kutatásunk felépítésének bemutatása után részletezzük a vizsgálatba bevont tanárjelöltek és vezetőtanáraik által jelzett főbb problémákat, melyekkel a tanítási gyakorlat alatt szembesültek.

Elméleti háttér

A nyelvtanári identitás kialakulásának kutatása meglehetősen újkeletű jelenség. Az 1980-as és '90-es éveket elsősorban még az egyéb jellegű pszicholingvisztikai kutatási irányzatok jellemezték, különösképpen a motiváció (Dörnyei és Ottó, 1998), azonban fokozatosan teret nyert a nyelvtanári identitás témaköre a nyelvpedagógiai diszkurzusban (Medgyes, 1992), és azóta is egyre nagyobb érdeklődés övezi, nemcsak interdiszciplináris jellege, hanem összetett fogalmi hálózata miatt. Az elmúlt egy évtizedben folyamatosan kirajzolódik egy erőteljes, kifejezetten nyelvtanári identitást vizsgáló kutatói hálózat, melyet a témaválasztások sokszínűsége, valamint kutatómódszertani újdonság is jellemez. A nyelvtanári identitás fogalma sokrétű, szerteágazó, hiszen a legtöbb esetben narratív elbeszélések, naplővezetések és interjúkutatások szinte minden esetben részletgazdag képet nyújtanak az identitás kialakulásának mérföldköveiről, a pályaszocializációról, az osztálytermi valóságról, a generációs különbségekről, a technológiahasználatról, pályaelhagyásról, illetve szakmódszertani kihívásokról.

A narratív kutatások egyik jellemző irányzata a Barkhuizen és munkatársai (2013) nevéhez kapcsolható szociokulturális fókuszpont, ahol longitudinális kutatások keretében, esettanulmányokon keresztül derül ki, milyen szociolingvisztikai bizonyítékok mentén határozható meg a nyelvtanári identitás. Az auto-etnografikus történetmesélés és feldolgozás módszertanát Yazan (2019) emelte be a nyelvtanári identitás kutatásának összefüggő hálózatába. Pennington és Richards (2017) szakmódszertani szempontból értelmezi a nyelvtanári identitás fogalmát: miképp változik az osztálytermi kontextus a nyelvpedagógiai irányzatok változásával együtt, és ez hogyan hat a nyelvtanári énkép (szelf) fejlődésére. A 2020-as évektől kezdődően a tanári, majd kifejezetten a nyelvtanári jóllét fogalmát ma már határozottan Mercer nevéhez kötik (Mercer és Kostoulas, 2018). Ő és kutatócsoportja gyakran ezen a tükrön keresztül interpretálja a nyelvtanári identitás fogalmát, a kiegészítés, a pályaelhagyás, a kollegialitás, a tanári és a magánéleti szelf konfliktusa jellemzi ezt a területét az identitáskutatásnak. Feryok (2024) a nyelvtanári identitás és a jóllét közötti kölcsönhatással kapcsolatos kutatásokat gyűjti egybe. Rávilágít arra, milyen kihívások és veszélyek befolyásolják a tanári önkép és identitás sebezhetőségét. Megjelenik a nyelvtanári identitás terminológiájában a reziliencia és a *grit* fogalma is (Liu és mtsai, 2024; Csisér és mtsai, 2023). Banegas az akciókutatás eszközével vizsgált nyelvtanárokat, mely során önreflexiós technikákon keresztül értelmezték az identitás kialakulását és az azt támogató körülményeket (Banegas és mtsai, 2023).

A nyelvtanári identitás kutatása szorosan összefonódik a tanári identitás fogalmával, mint arra Beijaard és munkatársai (2004) is rámutatnak, mivel a tanári identitás meghatározásakor a fogalom dinamikus jellegét hangsúlyozzák, mely szerint az identitás folyamatosan fejlődik három dimenzió kölcsönhatásában: (1) az, hogy a tanárok hogyan látják magukat a szakmai szerepükben, (2) a tudásbázis, amelyre munkájuk során támaszkodnak, és (3) a tágabb társadalmi, kulturális és intézményi kontextus, amelyben dolgoznak. Ez a komplexitás nyelvtanári kontextusban halmozottan megjelenik, hiszen a dinamika és a reciprocitás a nyelvtanár és a nyelvtanuló kontextusában erőteljesen megfigyelhető. Clarke (2009) az identitást olyan gyakorlatnak nevezi, amelyben a tanárok konkrét kontextusokban, különféle szituációkon keresztül alakítják identitásukat. Az új tapasztalatok és kihívások folyamatosan arra kényszerítik őket, hogy rekonstruálják saját szakmai identitásukat. Az identitás konstrukciója és rekonstrukciója a tanárok által elfoglalt többféle „én-pozícióhoz” (szelfhez) vezet, amit Akkerman és Meijer (2011) neveztek el. A pályakezdő tanárok gyakran feszültségeket és konfliktusokat élnek meg, mivel különböző szerepeket kell betölteniük, mint például kezdő tanár, fegyelmező vagy támogató tanár. Rapos és munkatársai (2020) szintén rávilágítanak azon komplexitásra, mely a tanári identitást a szakmai

fejlődés és a tanulás újraértelmezett és kibővített fogalmi rendszerével árnyalja. Kutatásuk azért is tölt be fontos szerepet, mert beemeli a fogalmi keretrendszerbe a szakmai identitást befolyásoló tényezőket, külön hangsúlyozva a fejlődés és a tanulás összefonódását.

Nagy-Váci (2017) szintén különbséget tesz a professzionális és a privát szelf között, és rávilágít a kettő között meghúzódó konfliktusra. Kutatásában rámutat, hogy a tanároknak az osztályteremben más elvárásoknak kell megfelelniük, gyakran saját személyiségüket visszafogva ezáltal. A szelfek közötti feszültség számos nyelvtanári identitás-kutatásban visszatérő megállapítás, hiszen az énhatékonyság, a szelfek közötti kölcsönhatás és az énképvizsgálatok feltárják, hogy a sikeres nyelvtanár identitásának egyik alappillére az önazonosság (Chen és mtsai, 2022; Menard-Warwick, 2011). A tanári identitást Kelchtermans (2009) „önértelmezésként” is konceptualizálta, ami arra utal, hogy a tanárok hogyan látják magukat pedagógusként, valamint az ehhez a nézethez kapcsolódó szerepekre és felelősségekre. Véleménye szerint a személyes értelmezések kulcsszerepet játszanak a tanári identitás kialakulásában, mely során a tanárok önreflexiója magában foglalja azokat a történeteket, amelyeket magukról és munkájukról mesélnek, és azokat az ítéleteket is, amelyek saját hatékonyságukkal és értékükkel kapcsolatosak. Az identitás fejlődése szorosan összefonódik a sebezhetőség, a büszkeség és az elkötelezettség érzésével. Ugyanezek a fogalmak kerülnek elő Feryok (2024) kutatásában, mely ismét alátámasztja azt az álláspontunkat, hogy komplex és szerteágazó a nyelvtanári identitás kutatási területe. Számos kutató kiemeli a reflektív gyakorlatok szerepét az identitás kialakításában, mivel lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanár értelmet adjon tapasztalatainak, és összehangolja gyakorlatát a fejlődő identitásával. Gee (2000) megállapította, hogy az olyan közösségek, mint az iskola, a szakmai hálózatok és a szakpolitikai környezet, részvételükkel segítik a tanárok identitásának kialakulását. Az önmegértés és a reflektív gyakorlat tehát ezekben a tanulmányokban is kiemelt szerepet kap (Bakhuizen, 2017; Varghese és mtsai, 2005). A résztvevők reflektív interjúbeszélgetések során megfogalmazhatják saját narratíváikat, és értékelhetik pedagógusként való fejlődésüket.

A személyes tapasztalatok, a szakmai kontextus és a szociokulturális környezet, amelyben a tanárok dolgoznak, kihatással vannak a tanári identitás kialakulásának folyamatára. A tanári hivatás megköveteli a tanároktól, hogy a személyes meggyőződések, a szakmai elvárások és az osztálytermi realitások összehangolásával alakítsák ki identitásukat. Jelen kutatásunkban a nyelvtanári identitás széles kutatói körben elfogadott definíciója mentén értelmezzük adatainkat, miszerint az identitás interdiszciplináris jellegét ismerjük el. De Costa és Norton (2017) nevéhez kapcsolódik a keretrendszer, mely a kutatásokban először helyezi el interdiszciplináris kontextusba a nyelvtanári identitás fogalmát. Ez teszi lehetővé, hogy az identitást a mindinkább többnyelvűvé és globalizálttá váló világ fényében értelmezzük. De Costa és Norton rámutatnak arra, hogy a makro-, a mezo- és a mikroszinten megjelenő értékek (pl. vallás, hit, családi háttér, anyanyelv, a többnyelvűség, az oktatáspolitikai háttér) mentén a tanárok és a tanárképzés aktorai miként kezelhetik a kihívásokat, miközben a domináns ideológiák, az intézményi korlátok és az osztálytermi lehetőségek között navigálnak. Szintén kiemelik, hogy makroszinten a szociokulturális hatás, mikroszinten pedig az osztálytermi milió hat a legerősebben a nyelvtanári identitás konstruktumára.

Tanárjelöltek nyelvtanári identitásának vizsgálata

Korábbi kutatások különbséget tesznek tanárjelöltek (*pre-service teachers*) és már gyakorló nyelvtanárok (*in-service teachers*) között. Az első kutatási eredmények egészen az 1990-es évekbe nyúlnak vissza. A '90-es évek egyik előremutató kutatásában Turner és munkatársai (1994) ön-kategorizációs elméletre és reflektív írásokra alapozva vizsgálták

a résztvevők magas önhatékonyságát a tanárrá válás folyamatában. Kutatásuk rámutat arra, mennyire fontos, hogy a pályakezdő tanárok megfelelő helyre/intézménybe kerüljenek. Továbbá kiemelik, hogy az emberi munkahelyi kapcsolatok és az új tanárok hozzáállása mind együttesen befolyásolja egy pályakezdő első évének sikerességét, különösen fontos szerepet tulajdonítva az intézményvezető támogató és segítő szerepének. A hazai kutatások egyik úttörője volt Medgyes Péter, aki az anyanyelvi/nem anyanyelvi nyelvtanárok különbözőségeit vizsgálta (Medgyes, 1992). Szintén nevéhez kapcsolódik a számos kiadást megélt *A nyelvtanár* című munka, melyben átfogó képet nyújt a tanár identitásnak megfeleltethető kategóriákról: a tanár nyelvtudása, nyelvtanulása vagy akár a jó nyelvtanuló kérdéskörén át önreflexiókkal kísérve (Medgyes, 1997). A kontextus és az adott korszak történelmi, gazdasági és kulturális hátterének jelentőségére mutat rá Johnston (1997), aki kutatásában 17 lengyelországi angol szakos nyelvtanár élettörténetét vizsgálta, miként tekintenek magukra, illetve mi az a mérföldkő, ahonnan szakmailag professzionálisnak tekintenek magukra. A kutatás érdekessége, hogy 1994-ben történt a mintavétel, amikor a nyelvvoktatás piacán is jellemző volt a gazdasági átalakulás. Eredményei alapján az adott történelmi korban a professzionalitás fogalma nagyon szorosan kapcsolódott a gazdasági sikerességgel. Azaz minél többet keresett egy nyelvtanár, annál professzionálisabb identitást érzett magáénak a megkérdezett nyelvtanár – mely a '90-es évek második felében egész Kelet-Európában egy izgalmas jelenség volt.

A 21. században a nyelvtanáriidentitás-kutatásokban hangsúlyos szerepet kap az idegennyelv-tudás tematikája, a tanárjelöltek konfliktusos szerepe a saját identitásai között (hallgató – kistanár – gyakorló tanár), a generációs különbségek és a korfa problematikája, csakúgy, mint a technológia és annak kihívásai. Kissau és munkatársai (2023) a nyelvtanári identitás kialakulásával kapcsolatban azt vizsgálták, hogy melyek azok a tanítási gyakorlatok, amelyek hatással lehetnek a diákok idegennyelv-tanulására. Elsősorban egyetemi tanulmányaikat végző tanár szakos hallgatókat vizsgáltak. Esettanulmányukban két angolnyelvtanár-képző programot (TESOL) elemeztek az Egyesült Államokban és Németországban, hogy rávilágítsanak a nyelvtanári identitás formálódására, elsősorban nyelvtudás és pedagógiai felkészültség szempontjából. Eredményeik megmutatják, mennyire más fókuszpontra helyezik az egyetemi szintű nyelvtanári képzéseket a nyelvtudásra, nyelvpedagógiai felkészültségre tekintettel. Eltérő TESOL programok eltérő eredményekkel és hangsúlyokkal működnek, melyek eltérő tanári-identitás-fejlődést eredményezhetnek. Befolyásolja a program eredményességét és a tanárjelöltek identitásának kialakulását, hogy nyelvpedagógiai módszertani vagy inkább nyelvészeti tárgyú kurzusok dominálnak, vagy a digitális műveltség, a technológia megjelenik-e a programban. Nyelvtanári tudatosság és önhatékonyság érhető el a mentális jóllét (*well-being*) szakirodalmának beemelésével. Martel (2015) akciókutatásában egy spanyolnyelv-tanár(jelölt) gyakorlati évét kíséri figyelemmel, és arra keresi a választ, hogy milyen tényezők segítik elő egy nyelvtanár identitásának kialakulását és tanári önképének elmélyülését. A kutatási adatok között szerepelnek osztálytermi felvételek, egy próbaintervjú, a tanítás utáni kiértékelő megbeszélések, a kurzuseredmények és az egyéni interjúk. Eredményei arra engednek következtetni, hogy a kurzus tevékenységei nagy mértékben segítették a résztvevők számára a már kialakult identitáspozíciók feldolgozását, valamint az új identitások kialakítását. Martel rámutat arra is, hogy nemcsak generációs szakadék van a mentortanárok és a tanárjelöltek között, de előbbiek egy egészen másfajta korban és elvárások között sajátították el annak a kornak a domináns módszertani jellemzőit. Ezért kutatásában felhívja a figyelmet a mentortanárok állandó szakmai fejlesztésének fontosságára (*professional development*). Yazan (2017) három, mesterképzésben (MA in TESOL) részt vevő tanárjelölt esetét vizsgálja. Az identitás felépítésére összpontosítva az identitásfejlesztést a tanári tanulás, gyakorlat és növekedés szerves részeként fogalmazza meg. Kutatási eredményei arra utalnak, hogy a

tanárjelöltek szubjektíven tárgyalták tanári identitásukat a tanárképző programok során. Továbbá arra is rámutatnak, hogy a nyelv-tanárképző programoknak az identitásformálást explicit célként kellene beépíteniük a képzésbe.

A technológia, különösen a digitális műveltség szerepére Can és Karacan (2021) kutatása is rávilágít. Egy olyan korban, amikor a digitális technológiák használata elengedhetetlen a tanításban, egyre nagyobb szükség van arra, hogy a tanárok olyan identitást alakítsanak ki, amely megfelel a modern világ kihívásainak. Kutatásukban feltájják a pályakezdő angoltanárok korai tanári identitását az IKT-technológiák képzésével kapcsolatban. Ezen túlmenően a kutatás arra is kiterjed, hogy az IKT-technológiai továbbképzés után a tanárok különböző identitásokat alakítanak ki, mint például produktív tanári identitás, technológiailag kompetens tanári identitás, szociális tanári identitás és modern tanári identitás.

Swearingen (2019) kutatása 17 olyan tanulmányt összegez, amelyek a nem angol anyanyelvű tanárjelöltek nyelvtanár-identitásának fejlődését vizsgálják az Egyesült Államokban, Kanadában és Ausztráliában végzett TESOL-programok során. Swearingen azt vizsgálta, mi befolyásolja a tanárjelöltek identitásának fejlődését, és hogyan segíthetik elő a tanárképző programok a pozitív fejlődést. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a tanárképzésnek célzottan támogatnia kell, hogy a tanárok narratív reflexiókon keresztül segíthessék nyelvtanári identitásuk kialakulását.

A tanáriidentitás-vizsgálatok magyar nyelvű kvalitatív kutatómódszertanát jelenleg Nagy-Váci pilotkutatása képviseli, amelyben a szerző a kezdő középiskolai nyelvtanárok tanáriidentitás-fejlődését vizsgálja. A kutatás célja az volt, hogy olyan egyetemi módszertani kurzusokat dolgozzon ki, amelyek integrálhatók a tanárképzésbe, és segítenek feltérképezni a hallgatók tanári énképét. Nagy-Váci 18 nyelvtanárral készített interjúkat, és mintegy 178 különböző történetet gyűjtött (narratív kutatás), amelyek alapján a tanulmány a legfontosabb aspektusokat a következőképpen szemlélteti: két fő témakört azonosított a kezdő tanárok fejlődésében, amelyek a pedagógiai és módszertani ún. szelfekhez kapcsolódnak. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy milyen jelentőséggel bír a hallgatók nyelvtudásának mértéke, valamint a módszertani és technológiai alapok ismerete. Szintén magyarországi adatokat vizsgálva Fehérvári és munkatársai (2024) – ezen a kutatási területen szokatlan módon – kvantitatív kutatással térképeztek fel végzős egyetemisták tanári identitásának és önképének alakulását. Mérőeszközük a Teacher Identity Measurement Scale (Hanna és mtsai, 2020) kérdőívben alapszik, mely négy összefüggő területet vizsgál: az énkép, a motiváció, a feladatészlelés és az éhatékonyság.

A technológia, különösen a digitális műveltség szerepére Can és Karacan (2021) kutatása is rávilágít. Egy olyan korban, amikor a digitális technológiák használata elengedhetetlen a tanításban, egyre nagyobb szükség van arra, hogy a tanárok olyan identitást alakítsanak ki, amely megfelel a modern világ kihívásainak. Kutatásukban feltájják a pályakezdő angoltanárok korai tanári identitását az IKT-technológiák képzésével kapcsolatban. Ezen túlmenően a kutatás arra is kiterjed, hogy az IKT-technológiai továbbképzés után a tanárok különböző identitásokat alakítanak ki, mint például produktív tanári identitás, technológiailag kompetens tanári identitás, szociális tanári identitás és modern tanári identitás.

A változó generációs különbségek

A nyelvtanáriidentitás-kutatások egyik fontos és alig kutatott területe a generációs különbség, mind a tanári karon belül, mind a tanárjelöltek generációjában. A tanárjelöltek identitásának fejlődésében kétszeresen is problémát okoz a generációs szakadék: generációjuk beékelődött a jóval idősebb (*baby boomer*) vezetőtanárok és a tizenéves diákok (Z generáció) közé. Ez gyakran magyarázható azzal, hogy a legfiatalabb nemzedék, azaz kohorsz életszakaszának hossza igencsak lerövidült, mivel általánosságban megfigyelhető, hogy a generációk gyakran nem ugyanannyi évet ölelnek fel. A *baby boomer* generáció például 19-20 évet ölel fel, míg az X generáció és az ezredfordulós generáció már csak 15-16 évet. Strauss és Howe (1991) megállapította, hogy nagyrészt a kollektív tapasztalatoknak köszönhetően az egyes generációk sok hasonló hiedelemben, viselkedésben, tulajdonságban, értékben és motivációban osztoznak. Az utolsó elem, az észlelt tagság, az az érzés, hogy valaki egy adott csoporthoz tartozik.

Jelen tanulmány a nyelvoktatás szempontjából jelenleg aktív generációkra összpontosít: a *baby boomer* és az X, Y és Z generációkra. Az előbbi generáció általában viharos időkben nőtt fel, és új és hagyományos értékeket képviselt; jellemzően nem rendelkeztek technológiai ismeretekkel (Venter, 2017). Az *Y generációhoz* tartozó, 1981 és 1996 között született embereket millenniumiaknak is nevezik. Az új, innovatív, digitális technológiákat is ismerik: ők a digitális bennszülöttek (Prensky, 2001) vagy a Net/Web/Google generáció. Végül a *Z generáció* (1997–2010 között született) olyan fiatalokból áll, akik már egészen fiatal koruk óta ki vannak téve a digitális technológiáknak és az internetnek. Ők a lázadók generációjának tűnnek, akiknek semmi sem elég jó, akik semmivel sem elégedettek, és akik szeretnek mindent kritizálni.

A generációs szakadék jelentős kérdésként jelent meg a nyelvtanári identitással kapcsolatos kutatásokban, mivel a gyakorló tanárok gyakran úgy érzik, hogy nincsenek felkészülve a generációs különbségekre a gyakorlatuk során. Gyakrabban kutatott terület az *age-izmus*, azaz az életkor szerinti diszkrimináció (Mason és Chik, 2020), melyben az idősebb és meglepő módon a fiatalabb korosztály képviselői is érintettek, gyakran az öregedés és a fiatalabbak esetében a tapasztalatlanság problematikáját bevonva.

Jelen kutatásunkban kirajzolódnak az osztálytermi nehézségek, a szakmódszertani kihívások, valamint a generációs különbségekből fakadó konfliktusok, melyek mind együtt formálják az identitás kialakulását. Számunkra a regionális kontextus, Kelet-Magyarország meghatározó, valamint a generációs különbségnek azon aspektusa, hogy miként oldható fel a generációs beékelődés tapasztalata, illetve melyek a tanárjelöltek identitás kialakulásának legfontosabb mérföldkövei.

A kutatás kontextusa és a kutatási minta

A vizsgálatot egy, az ország keleti régiójában található magyar egyetemen végeztük, amely népszerű osztatlan tanárképzési mesterszakokat kínál. A program ötéves egyetemi tanulmányi időszakot ölel fel, amelyet egy további év (a hatodik év) kötelező helyszíni, egyéni összefüggő tanítási gyakorlat követ. A képzést elvégzők általános és középfokú oktatási intézményekben taníthatnak. Jelen kutatásunkhoz az adatfelvétel angol- és németnyelv-szakos tanárjelöltek pár hetes, úgynevezett „B típusú” tanítási gyakorlata – 15 tanóra megtartása – után, a képzésük ötödik évében történt. Mivel ez egy pilotkutatás, a résztvevők száma alacsony, összesen 18 fő: 10 fő ötödéves angol- és némettanár szakos tanárjelölt, valamint a tanítási gyakorlatot felügyelő vezetőtanáraik (5 angol és 3 német szakos). A félíg strukturált interjún részt vevő tanárjelöltek 2018-ban (6 angol szakos),

illetve 2019-ben (4 német szakos) kezdték el tanulmányaikat. A tanárjelölteket tanulmányi eredményeik, valamint a diploma megszerzése utáni terveik (tanári pályára lépési szándékuk) alapján választottuk ki. A részt vevő vezetőtanárok mindannyian több évtizedes tanítási és mentori tapasztalattal rendelkeznek. A kutatásba történő bevonásukat az indokolta, hogy a tanárjelöltek és vezetőtanáraik meglátásai összevethetőek legyenek.

A kutatási kérdések

Kutatásunk főbb célkitűzése az volt, hogy a tanárjelöltek önreflexióin keresztül bepillantást nyerjünk nyelvtanári identitásuk kialakulásába, illetve a tanítási gyakorlat során felmerülő kihívásaikba. A kutatási kérdéseket úgy fogalmaztuk meg, hogy négy fő területre fókuszálunk:

1. *Általános osztálytermi tapasztalatok:* Hogyan értékeli a tanárjelöltek a tanítási gyakorlatukat?
2. *Technológiai integráció:* A technológia mely aspektusait használják a tanárjelöltek az osztályteremben és a felkészülés során?
3. *Nyelvi tudatosság:* Hogyan közelítik meg a tanárjelöltek a nyelvtan tanítását, és milyen kihívásokkal találkozhatnak?
4. *Szakmai identitás kialakulása:* Hogyan látják a tanárjelöltek nyelvtanári identitásuk alakulását?

A kutatás emellett rávilágít a tanárjelöltek és a vezetőtanáraik közötti szakmai kapcsolat hatékonyságára is.

Cél: Tanárjelöltek önreflexióin keresztül nyelvtanári identitásuk és kihívásaik feltárása

Fő fókuszterületek:

1. Általános osztálytermi tapasztalatok
2. Technológiai integráció
3. Nyelvi tudatosság
4. Szakmai identitás kialakulása

Módszer: Félig strukturált interjúk
Tanárjelöltek és vezetőtanárok
(2022/2023 és 2023/2024 tavasz)

Elemzés: Kézi kódolás, címkézés,
közös fókuszpontok azonosítása

Eredmények:

Nyelvi felkészültség
Osztálytermi értékelés
Generációs különbségek
Nyelvtanári identitás alakulása

1. ábra. A kutatás felépítése

A kutatási módszer

A tanárjelöltek identitásfejlődésének vizsgálatához a félig strukturált interjút választottuk, mivel ez a kutatási módszer lehetőséget ad a résztvevők véleményének, érzéseinek, értékeinek és tapasztalatainak feltárására, kellő rugalmasságot és konzisztenciát egyidejűleg biztosítva a kutató számára. A tanárjelöltekkel készült interjúk kérdései (ld. Melléklet) az egyetemi módszertani képzés eredményességét, a tanítási gyakorlaton szerzett tapasztalatokat és a nyelvtanári identitás alakulását térképezték fel. A vezetőtanárokkal készült interjúk során (a kérdéseket ld. a Mellékletben) a tanárjelölteknek feltett kérdésekkel egybevágoan négy főbb témakört vitattunk meg. A kérdések a tanárjelöltek felkészültségére, az egyetemi módszertani képzésükre, a gyakorlat során tapasztalt kihívásaikra és a nyelvtanári önképükre helyezték a hangsúlyt. A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt. Az interjúk előtt tájékoztattuk a résztvevőket a kutatás céljáról, az anonimitás és a titoktartás garantálásáról, valamint a kutatási adatok felhasználásáról. A vezetőtanárok és a tanárjelöltek beleegyezését követően személyes vagy online (Webex Meetings vagy Teams) formában történt az interjúk lebonyolítása a 2022/2023-as és a 2023/2024-es tanév tavaszi félévében. Az interjúkról a résztvevők előzetes beleegyezésével hangfelvétel készült, melyet anonim módon dolgoztuk fel, hogy se a résztvevők, se az általuk elmondottak ne legyenek beazonosíthatóak. A félig strukturált interjúk lebonyolítását követően a felvételeket az Alrite beszédfelismerő program segítségével átirtuk, melynek eredményeképpen egy kb. 48 000 szóból álló adatbázis jött létre. Az átiratok ellenőrzése és pontosítása után az interjúk szövegét kézi kódolás segítségével a szerzők külön-külön elemezték. A kézi kódolás során a szövegeket többször átolvastuk, majd kulcsfogalmakat, ismétlődő motívumokat és releváns tartalmi egységeket jelöltünk ki, amelyeket kódokkal láttunk el. E kódokból kategóriákat hoztunk létre, amelyek rendszerezték az interjúkban megjelenő témákat, és lehetővé tették a válaszok közötti összefüggések feltárását. A címkézés és kategorizálás eredményeképpen közös fókuszpontokat azonosítottunk be a két nyelv tanítására vonatkozóan.

A kutatás eredményei

Az angol és német szakos tanárjelölti és vezetőtanári interjúk elemzése során négy közös fókuszpontot határoztunk meg, melyek a tanárjelöltek nyelvi felkészültségére, az osztálytermi értékelésre, a tanítás során érzékelt generációs különbségekre és a nyelvtanári identitás alakulására irányulnak (2. ábra). A tanárjelöltek és a vezetőtanárok meglátásait egymással összehasonlítva tárgyaljuk fókuszpontonként, de minden esetben jelöljük, hogy a tanárjelöltektől, illetve a vezetőtanároktól származó idézetek melyik idegen nyelv tanítására vonatkoznak (ATJ = angol szakos tanárjelölt, AVT = angol szakos vezetőtanár, NTJ = német szakos tanárjelölt, NVT = német szakos vezetőtanár). Kutatásunkról áttekintést az 1. ábra nyújt.

nyelvi felkészültség	osztálytermi értékelés	generációs különbségek	tanárjelölt szerepe
nyelvi hiányosságok	szakmai tapasztalat hiánya	digitális műveltség	reflektív tanári habitus

2. ábra. A kutatás legfontosabb eredményei

Nyelvtudás

A tanárjelöltek megnyilatkozásai rámutattak arra, hogy hiányosságokat érzékelnek a saját nyelvtudásukban, szakmai felkészültségükben. A tanárjelöltek kiemelték, hogy a képzési idő alatt több olyan szemináriumra lett volna szükségük, amelyek kifejezetten a nyelvi kompetencia fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. A visszajelzések alapján érdemes a továbbiakban fontolóra venni olyan tárgyak beépítését a képzési tervbe, amelyek segítséget nyújthatnak az említett célok elérésében (Kissau és mtsai, 2023). Minde mellett érdemes azonban kihangsúlyozni az önálló tanulás, az önfejlesztés fontosságát, ami végigkíséri a pedagógus életpályáját. A tanárjelöltnél a magas szintű nyelvtudás megszerzése mellett – ami a képzési és kimeneti követelményekben is elvárásként és célként jelenik meg – birtokában kell lennie olyan tanulási stratégiáknak, amelyek segítik az önálló nyelvtanulást, és amiket nyelvtanárként képes továbbadni a nyelvtanulóknak. Az önfejlesztés fontosságára mutat rá az alábbi példa is.

Én biztos vagyok benne, hogy fogok fejlődni nyelvileg is [...] sokat fogok készülni az órákra, de én azt gondolom, hogy ez nekem fejlődést fog hozni, és én ennek örülök, mert szeretnék fejlődni, de mondjuk nyelvből szerintem ez egy olyan terület, ahol mindig is kell, főleg a mostani új generációval tartani a lépést, akik olyan szavakat ismernek, amiket én nem, mert nem játszok olyan videojátékkal. (ATJ)

A tanárjelöltek nyelvtudására vonatkozó hiányosságokat a vezetőtanárok megnyilatkozásai is alátámasztották mindkét nyelvet illetően (Pennington és Richards, 2017). Az egyik angol szakos vezetőtanár megjegyezte, hogy a harmincéves vezetőtanári pályafutása alatt markáns változást figyelt meg a tanárjelöltek nyelvtudási szintjét tekintve. Elmondása szerint a pályája elején még maga is izgult, ha olyan jelölttel került munkakapcsolatba, aki célnyelvi országban járt, mert úgy érezte, hogy azok sokkal jobban beszélnek angolul. Azonban ma már egyáltalán nincsenek ilyen féltelmei. A német szakos vezetőtanárok véleménye szerint a tanárjelöltek nyelvi felkészültsége sokkal nagyobb problémát jelent a tanítási gyakorlat alatt, mint a szakdidaktikai felkészültség, amit az alábbi megnyilatkozások jól példáznak.

A tanárjelölteknek a nyelvi felkészültségével többször van gond, meg nagyobbak a gondok, mint ahogy azt hosszú ideig megszoktuk, de az, hogy a módszertanból, hogyha valamire hivatkozok, valamit kérek, valamiről beszélünk, reflexiókban valamit kapnak, vagy valamit adnak, abban az egyértelműen látszik, igen, hogy a felkészítésük az rendszerezett és jó. (NVT)

Tehát mindent el tud mondani, bátran beszél, ami egy akármilyen munkahelyen azt a visszajelzést hozza neki, hogy mindent elintézett, és minden rendben van, és mosolyognak rá és kedvesek. Na most ez a nyelvi szint, ez nyelvtanárnak nem jó. (NVT)

Nem csak a nyelvtudásban fellelhető hiányosságok, hanem a megfelelő nyelvhasználat alkalmazása is problematikusnak bizonyult a gyakorlat során. A német órákon a magasabb szintű nyelvi csoportokban (pl. B2) a nyelvi hiányosságok tették próbára a tanárjelölteket, míg az alacsonyabb nyelvi szintű, az általános iskolai korosztály esetében az egyszerű nyelvhasználat alkalmazása okozott nehézséget az adott idegen nyelven.

Értékelés

A tanítási gyakorlat során elkerülhetetlen az osztálytermi értékeléssel való találkozás. A tanárjelöltek nemcsak szóbeli feleletek és írásbeli tesztek lebonyolításában, hanem a tanuló tanórai munkájával kapcsolatos visszacsatolásában is kipróbálhatták magukat. Az értékelésre vonatkozóan a tanárjelölti válaszokból kirajzolódik, hogy a tanárjelöltek nemcsak a dolgozatok összeállításában, a szóbeli feleletek kivitelezésében, értékelésében érzékelték hiányosságokat, hanem a tanórai visszajelzésekben, a tanulói megnyilatkozásokra, viselkedésekre vonatkozó visszacsatolásokban is tapasztaltak bizonytalanságot a tanítási gyakorlat alatt. A következő idézet az előbbieket támasztja alá.

Hiába beszéljük meg, hogy ilyen meg ilyen technikák vannak, nem tudom feltételül rászabni magára az anyagra. És nem tudom, hogy mikor lenne érdemes egy szóbeli feleletet megejteni. (ATJ)

A vezetőtanárok szerint a tanulói munkák megfelelő értékelése nagyon sokszor még a gyakorlat végére sem alakul ki. Kihangsúlyozták, hogy az értékelések során felmerülő bizonytalanságok a diákoknak való megfelelésre és az elutasítástól való félelemre vezethetők vissza. A rossz érdemjegy által a tanárjelöltek ugyanis úgy érezték, hogy negatív érzéseket, ellenszenvet váltanak ki a diákokból (Mercer és Kostoulas, 2018). A szóbeli korrekciós visszacsatolás során a vezetőtanárok elmondása alapján nemcsak a korrekciós stratégia kiválasztása, hanem a helytelen megnyilatkozás felismerése is nehézséget okozott a tanárjelölteknek, ami a nyelvtudásban felfedezhető hiányosságokkal magyarázható. A korrekciós visszacsatolás mindkét nyelvet illetően kihívást jelentett a tanárjelölteknek, és különösen a szóbeli megnyilvánulásokra adott visszajelzések esetében, melyet az alábbi idézetek is alátámasztanak.

Mert például a korrekcióban, tehát a tanulói szóbeli megnyilvánulások javításában nem az volt a gondunk, hogy mikor, hogy kell bebeszólni, meg eljárást kell választani, hanem ott nem nagyon vette észre őket, és nem tudott koncentrálni. Tehát egyszerűen elment a füle mellett meg a tudata mellett mindaz, amit a gyerekek mondtak. (NVT)

Dolgozatoknál [...] előre javítják ceruzával, nem merik rögtön pirossal [...]. (AVT)

Írásban egyszerűbb egy picit, mert ott ugye egyrészt idő van végiggondolni, tud tőlem kérdezni, én is tudok neki segíteni, [...] szívesebben mernek értékelni írásban, mint szóban. (AVT)

Generációs különbségek

A tanárjelöltek és vezetőtanárok által adott válaszok alapján a harmadik szempont, amelyre érdemes figyelmet fordítani, a generációs különbségek megélésére vonatkozik. Az eltérő korosztályokhoz való tartozás és az ebből származó különbségek mind a tanárjelölt vs. diákok, mind a tanárjelölt vs. vezetőtanár viszonylatában érzékelhetőek voltak (Venter, 2017). A tanítási gyakorlatot hat tanárjelölt gimnáziumban, négy tanárjelölt pedig általános iskolában teljesítette. Mindkét esetben a tanárjelöltek azt tapasztalták, hogy nehéz volt az életkori sajátosságokkal való megküzdés, a diákok igényeihez történő alkalmazkodás. Úgy érezték, mintha a diákok teljesen más nyelvet beszélnének, más

módszereket igényelnének és más értékrendet képviselnének, mint ők, de különösen a gimnáziumi korosztály különbözősége okozott meglepetést a tanárjelöltek számára. Jóllehet a gimnáziumban gyakorló tanárjelöltek életkorukat tekintve nem álltak távol az általuk oktatott diákoktól, mégis volt, aki úgy érezte, hogy szakadék tátong közöttük. Az egyik tanárjelölt így fogalmazott:

Igazából úgy voltam vele, hogy mi még nagyon közel állunk egymáshoz, biztosan, de nem. (ATJ)

A születésüktől fogva a digitális eszközökkel és a különféle online platformokkal együtt élő diákok érdeklődésének felkeltése, motiválása és a tanórai folyamatba való bekapcsolása megkövetelte, hogy a tanárjelöltek rendszeresen használjanak digitális taneszközöket. Az egyik vezetőtanár kiemelte, hogy a digitális eszközök beépítése a tanítási folyamatba már elengedhetetlen része az osztálytermi munkának:

E nélkül a gyerekek már elunnák az életüket, úgy gondolom. Tehát hogyha nem használhatnák ezeket a technikai eszközöket, akkor sokkal sivárabb lenne számukra egy óra. Tehát ez mindenképpen színesíti is az órát, sokkal jobban lefoglalja őket, leköti őket, sokkal szívesebben kezdenek el egy feladatot megoldani, hogyha azt online oldhatják meg a különböző kütyükön, mintsem, hogy mondjuk papíralapon dolgozzunk állandóan. (NVT)

Az egyik tanárjelölt arra világított rá, hogy a digitális, gamifikációra épülő, illetve hagyományos tananyagok egymást követő használata időnként kihívást jelentett számára az óravezetést illetően.

Amikor a kezükbe kapták a gyerekek a tabletet, akkor teljesen lázba jöttek, és nyilván ez egyfajta hangzavarral is jár. Nehéz őket ilyenkor fegyelmezni, illetve, hogyha vége van a játéknak, hát akkor megint nehéz őket motiválni, hogy jó, akkor most máshogy folytatjuk az órát. (NTJ)

A diákok hatékony órai bevonódását, tanulási motivációjuk megerősítését a feladatközpontúság, illetve cselekvésközpontúság mint didaktikai-metodikai elvek alkalmazása teszi lehetővé azáltal, hogy a tanulók érdeklődési köreiknek, igényeiknek figyelembevételével, valamint a tanulóközpontú munkaformák alkalmazásával kerülnek a tanítási-tanulási folyamat középpontjába. Azonban a tanárjelölt személyisége, elsősorban nyitottsága és kezdeményezőkézsége ugyanolyan fontos szerepet játszhat a tanulói bevonódás sikerességében. A tanárjelölt személyiségének fontosságára az egyik német szakos vezetőtanár is rávilágított.

Az, hogy jó munkakapcsolat alakult ki, az inkább a stílusából, személyiségéből adódik, nem pedig valamilyen trükkből, amit olvasott valami könyvben, ebben biztos vagyok. (NVT)

Az egyik angol szakos vezetőtanár arra mutatott rá, hogy a tanárjelölteknek megfelelő kapcsolatteremtő készséggel kell rendelkezniük, hogy tudjanak beszélgetni a tanulókkal, hogy jól megismerjék a világukat, mert ha a diákoknak mindig csak előregyártott kérdésekre kell válaszolniuk, akkor nem fognak kommunikálni.

A tanárjelöltek és vezetőtanáraik közötti generációs különbség legmarkánsabban a digitális segédanyagok használatában mutatkozott meg. A digitális platformok és tanítási segédanyagok kezelésében a tanárjelöltek javára mutatkozott fölény, melyet ők

egyáltalán nem hangoztattak, de vezetőtanáraik közül szinte mindenki elismert (Can és Karacan, 2021). Az elismerésen túl ezen a területen érhető tetten az a ritka jelenség, amikor a mester és tanítványa szerepet cserél, hiszen egymástól kölcsönösen tanultak a felek. Volt példa arra, hogy a tanárjelölt saját ötlettől vezérelve egy, a tankönyvben található, unalmasnak tűnő kvízfeladatot átalakított online platformon elérhető feladattá (Kahoot!), amit a tanulók a digitális és gamifikált jellege miatt nagyon élveztek. A digitalizált formátum sikeréről a vezetőtanár igen lelkes elismeréssel nyilatkozott. A tanárjelöltek digitális fölényét alátámasztó további idézetek az interjúkból:

Némelyik [tanárjelölt] olyan szinten kezeli ezeket a dolgokat, hogy majdnem minden órán jelen volt a digitális taneszköz, tehát nem kellett különösebben felhívni a figyelmet, hogy ezt építsük be az óra menetébe, mert maguktól is tudták. (AVT)

Nyilván ők már ebben nőttek fel, meg ebben szocializálódtak, tehát ha a digitális környezetbe az is beletartozik, hogy ezeket az interaktív anyagokat, segédeszközöket használják, akkor azt kell mondjam, hogy alapjában véve csillagos ötös mindenki. (AVT)

Szeretek hallgatókkal dolgozni, mert nagyon sokszor új dolgokat mutatnak nekem, amiket én nem is ismertem korábban. (NVT)

Nyelvtanári identitás

A nyelvtanári identitás aspektusára vonatkozóan különböző megnyilatkozások hangoztak el az angol és német tanár szakos hallgatók által. Pozitívként értékelendő, hogy a vezetőtanárok igyekeztek a tanítási gyakorlat alatt lehetőséget teremteni az önálló munkavégzésre, a támogató munkakapcsolat kialakítására (Gee, 2000). A tanári szerepben való kiteljesedést az olyan vezetőtanári hozzáállás is elősegítheti, melyre a következő idézet utal:

Én úgy gondolom, hogy mindenkinek saját magának kell megtalálnia a saját maga stílusát a pedagógussá válás folyamatában, és nem rá kell erőltetni egy más embertől látott stílust. (NVT)

A vezetőtanári támogatás mellett is néhány tanárjelölt kiemelte, hogy bár a 15 órás tanítási gyakorlat bepillantást nyújt a tanítási folyamatba, mégis nehézséget okozott számukra, hogy ténylegesen magukra tudják öltetni a tanári szerepet. Ez egyrészt abból adódhat, hogy a tanárjelöltek a gyakorlat alatt egy olyan munkafolyamatba kapcsolódnak be, amelyet a tanár a diákokkal már korábban elkezdett. A tanárjelöltek ezért úgy érezték, hogy alkalmazkodniuk kell a csoportban kialakult szabályokhoz, elvárásokhoz és szokásokhoz. Másrészt fontos kihangsúlyozni, hogy a rövid tanítási gyakorlat az első olyan megmértetés a tanárjelöltek számára, amikor nem a szakdidaktikai szemináriumok mikrotanításain belül tehetik próbára szak módszertani tudásukat az általuk már jól ismert közegben, hanem egy számukra ismeretlen diákcsoport előtt. Ez utóbbi alapvető kihívásra, mely az éles tanítási helyzetben történő helytállás miatt a tanárjelölteket éri, a vezetőtanárok is rámutattak.

Alapvető tendencia szerintem, hogy az az elméleti tudás, ami megvan, azt eleinte nehezen tudják előhívni, hogy akkor hogy is működik ez a gyakorlatban. (AVT)

Elméletben mindent megkapnak, amit meg lehet, tehát a fejben minden megvan. Nyilván, mivel most kerülnek először ilyen helyzetbe, hogy gyerekek elé állnak ki, ezt nyilván rögtön nem fogja tudni a gyakorlatban megvalósítani, de hát erre való a tanítási gyakorlat, hogy mindaz, amit elméletben megtanult ott éveken keresztül, most kipróbálhassa. (NVT)

Bár a vezetőtanárok közül többen hangsúlyozták, hogy a tanárjelöltek törekedtek az önálló tervezésre, saját ötletek megvalósítására, azonban nehézséget, bizonytalanságot keltett egyes tanárjelöltekben a tervezés és felkészülés során, hogy felmérjék az előzetes tudást, azaz, hogy honnan hová jutottak el a diákok a korábban megkezdett tanulási folyamatban. A bizonytalanság azt eredményezi, hogy a tanárjelölt inkább a vezetőtanár meglátásaira, javaslataira hagyatkozik az esetleges kudarc elkerülése érdekében, mint a saját ötleteinek megvalósítására, hiszen abban bízunk, hogy a csoportban kialakított normák, szabályok és a jól bevált módszerek neki is sikert hoznak majd. Mindezt az alábbi példák jól szemléltetik:

Valójában mi itt egy munkafolyamatba csatlakozunk bele, tehát gyakorlatilag kimondva-kimondatlanul is nagyjából azokat a normákat fogjuk követni, amit a vezetőtanárunk. (ATJ)

Nyilván ott van a hospitálás, meg minden egyéb, de nem látom azt, hogy [a diák] mit vett át, hogy ő hol vette át ezeket, tehát az, hogy én 15 órában alkossak valamit, az ugye egy kicsit furcsa volt, és nehéz tényleg felvenni azt az ütemet. (NTJ)

Én lehet, hogy teljesen máshogy csinálnám, de mégis úgy kell megtartanom azt a rövid időszakot, hogy szinte nem én vagyok, mert neki utána folytatnia kell a munkát, neki utána be kell fejezni a tananyagot, [...] és ezért sokszor például, nagyon sokszor hagyatkoztam arra, hogy ő mit mond, mikor hogy csináljuk, és hogy mikor mennyit, és miből adjak le. (NTJ)

A vezetőtanári támogatás mellett is néhány tanárjelölt kiemelte, hogy bár a 15 órás tanítási gyakorlat bepillantást nyújt a tanítási folyamatba, mégis nehézséget okozott számukra, hogy ténylegesen magukra tudják öltetni a tanári szerepet. Ez egyrészt abból adódhat, hogy a tanárjelöltek a gyakorlat alatt egy olyan munkafolyamatba kapcsolódnak be, amelyet a tanár a diákokkal már korábban elkezdett. A tanárjelöltek ezért úgy érezhették, hogy alkalmazkodniuk kell a csoportban kialakult szabályokhoz, elvárásokhoz és szokásokhoz. Másrészt fontos kihangsúlyozni, hogy a rövid tanítási gyakorlat az első olyan megmérettetés a tanárjelöltek számára, amikor nem a szakdidaktikai szemináriumok mikro-tanításain belül tehetik próbára szakmódszertani tudásukat az általuk már jól ismert közegben, hanem egy számukra ismeretlen diákcsoport előtt. Ez utóbbi alapvető kihívásra, mely az éles tanítási helyzetben történő helytállás miatt a tanárjelölteket éri, a vezetőtanárok is rámutattak.

Az angol szakos tanárjelöltek mindegyike kiemelte, hogy a vezetőtanárakkal nagyon jól működő partneri viszonyt sikerült kialakítani, melynek talaján kísérletezhettek, kipróbálhatták magukat, és erre határozott bátorítást is kaptak. Viszont indokolt esetben a konstruktív kritikai észrevétel sohasem maradt el a vezetőtanár részéről. Megfelelési kényszert egyikük sem érzett, inkább a vezetőtanár támogató jelenlétét hangsúlyozták. Példák az előbbieket szemléltetésére:

A vezetőtanárom kedves volt és segítőkész. Szakmailag teljesen profi. (ATJ)

Az tetszett, hogy az elején sokat segített abban, hogy hogyan lehet a nyelvtant meg-
tanítani, milyen technikát használjak, hogyan csináljam, viszont ahogy haladtam
előre a gyakorlatban, egyre kevesebbet szólt bele, és akkor mindig kérdezte, hogy
mi az, amit jól csináltam magam szerint, és mi az, amit másképpen csinálnék, és ez
például nagyon-nagyon jó volt. És akkor egészen addig, hogy már az utolsó órákon
semmit nem szólt bele, csak hogy csináljam úgy, ahogy én gondolom a tapasztala-
tok alapján, és ez nekem nagyon jó volt, mert az elején azért kicsit nem volt még
annyira önbizalmam. (ATJ)

A vezetőtanárom megkövetelte, hogy legyenek kreatív, hozhatok videót, vagy bármi
egyebet. (ATJ)

Egyes tanárjelöltek számára nehézséget okozott a tanár-diák szerepkonfliktus megélése, hiszen a tanítási gyakorlat mellett a kötelező szemináriumok látogatása, a szemináriu-
mokra való felkészülés és vizsgázás továbbra is a tanulmányaik részét képezte. A meg-
tartott iskolai órákra és az egyetemi órákra való készülések folyamatosan azt a kérdést
vetették fel a tanárjelöltekben, hogy pontosan milyen szerepben kellene fellépniük a tan-
teremben: a tanórára önállóan, megfontoltan készülő magabiztos tanár szerepében, vagy
a vezetőtanár által értékelt, a tanulók és a vezetőtanár által kialakított, normákat követő
és egyetemre járó tanárjelölt szerepében. Az értékelés során említett bizonytalanság,
valamint félelem az elutasítástól és beilleszkedéstől is rámutat arra, hogy a tanárjelölt
egyszerre próbál megfelelni a diákoknak mint tanár és a vezetőtanárnak mint tanárjelölt.
A vezetőtanárok is megerősítették a tanárjelöltekben felmerülő szerepkonfliktust, ami az
órai visszacsatolásokban, fegyvermezesekben nyilvánult meg sok esetben. Kihívásként
említették még a vezetőtanárok a szerepkonfliktus mellett a hosszú távú tervezést és a
célok pontos meghatározását. Míg az egy tanórára való felkészülés nem okozott külö-
nösebb nehézséget a tanárjelölteknek, a tematikus egységek tervezése, a hosszú távú
gondolkodás nem ment gördülékenyen. Azonban az interjúk során a vezetőtanárok arra is
rámutattak, hogy a tanárjelöltek törekedtek a reflektív tanári habitus fejlesztésére: a meg-
beszélések során kapott értékeléseket, kritikai megjegyzéseket igyekeztek megfontolni,
a javaslatokat pedig beépíteni a tanórai folyamatokba.

Diszkusszió

A kutatásban részt vevő tanárjelöltek válaszaik rávilágítanak arra, hogy a tanárrá válás
folyamata számtalan szakmai kihívás elé állítja a tanárjelölteket. Martel (2015) akcióku-
tatásának eredményei összhangban vannak a jelen kutatásban részt vevő vezetőtanárok
és tanárjelöltek válaszaival, akik az interjún nemcsak a tanárjelöltek és a diákok közötti
generációs különbségre, hanem a tanárjelölt és a vezetőtanár között tapasztalható generá-
ciós szakadékra is kitértek. Martel (2015) vizsgálatában kihangsúlyozza, hogy a vezető-
tanár és a tanárjelölt együttműködésében a generációs szakadék abban is megnyilvánul,

hogy a vezetőtanárok egy teljesen más korban sajátították el az idegennyelv-oktatás szakdidaktikai alapjait, amelynek nem volt még központi eleme a digitális kompetencia fejlesztése. Jelen tanulmány eredményei arra világítanak rá, hogy a vezetőtanár és a tanárjelölt között kialakult generációs különbség a digitális eszközök alkalmazásában egy olyan szakmai együttműködést és tudásmegosztást tesz lehetővé, amelyben mindkét fél profitálhat a másiktól. Ezáltal mind a tanárjelölt, mind a több éve pályán lévő vezetőtanár olyan identitást alakíthat ki, amely eleget tesz a modern kori elvárásoknak. A generációs különbségek mellett a kutatás eredményei alátámasztják a Nagy-Váci (2017) által leírt szelfek közötti feszültségek jelenlétét is. A tanárjelöltek az interjún kihangsúlyozták, hogy a tanítási gyakorlat alatt azt élték meg, hogy különböző szerepeknek kell egyszerre megfelelniük. A hallgató-szelf, a tanárjelölt-szelf megélésében nehézséget okozott a tanárjelöltek számára a csoportban már kialakult szabályokhoz, normákhoz való alkalmazkodás, hiszen ezáltal úgy érezték, hogy saját stílusuk, személyiségük, elképzeléseik, ötleteik háttérbe szorulnak. Mindez a szóbeli értékelésekben, visszacsatolásokban is megnyilvánult, amit a bizonytalanság, a negatív reakcióktól való félelem idézett elő bennük. Nagy-Váci (2017) vizsgálatával összhangban kutatásunk eredményei is alátámasztják a nyelvtudás mértékének és a szakdidaktikai alapok ismeretének fontosságát. A vezetőtanárok kiemelték, hogy a hallgatók szakdidaktikai felkészültsége kevésbé okoz problémát a tanítási gyakorlat alatt, a megfelelő nyelvtudás hiánya azonban kihívások elé állítja a tanárjelölteket.

Az interjúk során kapott válaszokból levont következtetések mellett érdemes figyelembe venni a kutatás korlátait is, amelyek a résztvevők alacsony számára, a félig strukturált interjú tematikai behatároltságára és a tanítási gyakorlat rövid időtartamára vezethetők vissza. A 15 órás tanítási gyakorlat mellett a jövőben érdemes megvizsgálni az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat teljesítő tanárjelöltek és a diplomaszerezést követően egy évet teljesítő nyelvtanárok tapasztalatait is, hiszen mindezek a tapasztalatok és megélések segítséget nyújthatnak a nyelvtanári identitás kialakulásához vezető út jobb megismeréséhez.

Összegzés

Jelen kutatásunk arra irányult, hogy félig strukturált interjúk segítségével bepillantást nyerjünk angol és német szakos tanárjelöltek, valamint vezetőtanáraik által észlelt osztálytermi kihívásokba, melyek a tanárjelöltek rövid, 15 órás tanítási gyakorlata során merültek fel. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyelvtanári önképük milyen önreflexiók mentén formálódik, milyen sikereket és kudarccokat élnek meg, a tovább fejlődésük lehetőségeit hogyan ítélik meg. A nyelvtanári identitást De Costa és Norton (2017) értelmezésében vizsgáltuk, melynek alapján a tanári önképet a személyes tapasztalatok, a szakmai kontextus és a szociokulturális környezet együttesen alakítja.

Az interjúk alapján négy fókuszpontot azonosítottunk az angol és német nyelvszakos tanárjelöltek rövid tanítási gyakorlatát illetően, melyek (1) a nyelvi felkészültségükre, (2) az osztálytermi értékelésükre, (3) a tanítás során érzékelt generációs különbségekre és (4) a nyelvtanári identitásuk alakulására irányultak. Az első fókuszpont, a tanárjelöltek nyelvtudása több síkon is problémát vetett fel: egyesek nem boldogultak az adott tanulócsoporthoz szintjéhez illeszkedő nyelvhasználattal, illetve ráeszméltek saját nyelvi hiányosságaikra és az önfejlesztés szükségességére. Az idősebb generációt képviselő vezetőtanárok a tanárjelöltek nyelvi felkészültségét összességében gyengébbnek ítélték, mint az egy-két évtizeddel korábban végzetekét, azt is hozzátéve, hogy a tanárjelöltek nyelvi felkészültsége manapság sokkal nagyobb problémát jelent a tanítási gyakorlat alatt, mint szakdidaktikai felkészültségük.

A második fókuszpont, az osztálytermi értékelés területén a tanárjelöltek számos ponton kihívásokba ütköztek, mint például a dolgozatok összeállítása, a szóbeli feleletek értékelése, a megfelelő korrekciós visszacsatolási stratégiák alkalmazása. Az értékelések során felmerülő bizonytalanságok egyrészt az értékelői szerephez kapcsolódó szakmai tapasztalat hiányára, másrészt azon félelmükre vezethetőek vissza, hogy meg szeretnék felelni a diákoknak, és a tanár-kistánár-diák szerepeikből adódó konfliktus miatt nem tudják jól kezelni a vélelmezett elutasítást vagy ellenszenvet.

A harmadik fókuszpont, a tanítás során érzékelt generációs különbségek legmarkánsabban a tanárjelöltek digitális műveltségbeli fölényében jelentkeztek. A digitális platformok és tanítási segédanyagok kezelésében a tanárjelöltek jóval jártasabbnak bizonyultak, mint vezetőtanáraik, akik ezt készséggel el is ismerték. A korszerű technológia osztálytermi alkalmazása fontos része a 21. századi nyelvtanári identitásnak (vö. Can és Karacan, 2021), hiszen a születésüktől fogva a digitális eszközökkel együtt élő tanulók tanórai folyamatba való bekapcsolása megköveteli a digitális taneszközök rendszeres használatát. Ennek az elvárásnak a nyelvtanárjelöltek is képesek voltak megfelelni, már csak azért is, mert a köztük és a tanulók közötti generációs különbségből fakadóan eleinte nehéz volt a diákok életkori sajátosságaihoz és igényeihez történő alkalmazkodás. A helyzetre a megoldást a digitális platformok, gamifikált nyelvi feladatok órai bevetése jelentette.

A negyedik fókuszpont, a tanárjelöltek nyelvtanári identitásának alakulása arra világított rá, hogy a tanári szereppel való azonosulást olyan tényezők befolyásolhatják, melyek egyidejűleg támogatóak és hátráltatóak is lehetnek. A vezetőtanárok egyrészt igyekeznek támogatni, önálló munkavégzésre bátorítani a tanárjelölteket. Azonban a tanítási gyakorlatba a tanárjelöltek kívülről érkeznek, egy adott munkafolyamatba kell viszonylag gyorsan bekapcsolódniuk, és emiatt úgy érzik, hogy alkalmazkodniuk kell a csoport szabályaihoz, a vezetőtanár szokásaihoz és elvárásaihoz. A tanári identitás fejlődésének fontos katalizátora lehet a reflektív tanári habitus, melynek fejlesztésére a vezetőtanárok külön odafigyeltek az órákat követő megbeszélések során. A tanárjelöltek a kapott értékeléseket, kritikai megjegyzéseket igyekeztek figyelembe venni és beépíteni a tanórai folyamatokba.

A harmadik fókuszpont, a tanítás során érzékelt generációs különbségek legmarkánsabban a tanárjelöltek digitális műveltségbeli fölényében jelentkeztek. A digitális platformok és tanítási segédanyagok kezelésében a tanárjelöltek jóval jártasabbnak bizonyultak, mint vezetőtanáraik, akik ezt készséggel el is ismerték. A korszerű technológia osztálytermi alkalmazása fontos része a 21. századi nyelvtanári identitásnak (vö. Can és Karacan, 2021), hiszen a születésüktől fogva a digitális eszközökkel együtt élő tanulók tanórai folyamatba való bekapcsolása megköveteli a digitális taneszközök rendszeres használatát. Ennek az elvárásnak a nyelvtanárjelöltek is képesek voltak megfelelni, már csak azért is, mert a köztük és a tanulók közötti generációs különbségből fakadóan eleinte nehéz volt a diákok életkori sajátosságaihoz és igényeihez történő alkalmazkodás. A helyzetre a megoldást a digitális platformok, gamifikált nyelvi feladatok órai bevetése jelentette.

A pilotkutatásban részt vevő tanárjelöltek alacsony száma miatt a kapott eredmények az adott kontextusra érvényesek csak. Kutatásunk újszerűsége abban rejlik, hogy magyarországi viszonylatban igen kevés adat áll rendelkezésre az angol és német szakos tanárjelöltek nyelvtanári identitásának kialakulásáról. Reményeink szerint tanulmányunk további vizsgálatokat inspirál, akár longitudinálisan, akár más módszertani megközelítésben elemezve a kezdő nyelvtanárok tanári identitásának fejlődését. Ez egy kimagaslóan fontos aspektusa a pedagógusképzés, a tanár szakos hallgatók kutatási területének, mivel a nyelvtanári identitás kialakulásának megértése, feltérképezése csökkentheti a pályaelhagyók számát, valamint elősegítheti a pozitív pályaszocializációs jövő- és énkép kialakulását.

Irodalom

- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319. DOI: [10.1016/j.tate.2010.08.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013)
- Banegas, D., Beltrán-Palanques, V. & Salas, A. (2023). Language Teacher Educators' Identity Construction through Teaching and Supporting Action Research: A Trioethnographic Study. *RELC Journal*, 1–15. DOI: [10.1177/00336882231212855](https://doi.org/10.1177/00336882231212855)
- Barkhuizen, G. (2017, szerk.). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315643465](https://doi.org/10.4324/9781315643465)
- Barkhuizen, G., Benson, P. & Chik, A. (2013). Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research. *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*, 1–132. DOI: [10.4324/9780203124994](https://doi.org/10.4324/9780203124994)
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2). DOI: [10.1016/j.tate.2003.07.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001)
- Bull, G., Thompson, A., Searson, M., Garofalo, J., Park, J., Young, C. & Lee, J. (2008). Connecting Informal and Formal Learning Experiences in the Age of Participatory Media. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(2), 100–107.
- Can, T. & Karacan, C. G. (2021). Exploring Pre-Service English Teachers' Early Teacher Identity in Relation to Emerging ICT Technologies Training. *Novitas-ROYAL*, 15(1), 57–74
- Chen, S., Zhang, L. J. & Parr, J. M. (2022). Authoring Selves in Language Teaching: A Dialogic Approach to Language Teacher Psychology. *Frontiers in Psychology*, 13, 839152. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.839152](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.839152)
- Clarke, M. (2009). The Ethico-politics of Teacher Identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41, 185–200. DOI: [10.1111/j.1469-5812.2008.00420.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00420.x)
- Csizér, K., Fekete, I., Szabó, F. & Albert, Á. (2023). Kitartás és érdeklődés a nyelvtanulásban: A GRIT jelenség vizsgálata angol szakos egyetemisták körében. *Magyar Pedagógia*, 123(1), 3–17. DOI: [10.14232/mped.2023.1.3](https://doi.org/10.14232/mped.2023.1.3)
- De Costa, P. I. & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal*, 101, 3–14. DOI: [10.1111/modl.12368](https://doi.org/10.1111/modl.12368)
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39. DOI: [10.1007/BF02504683](https://doi.org/10.1007/BF02504683)
- Feryok, A. (2024, szerk.). *Language Teacher Identity and Wellbeing*. Multilingual Matters. DOI: [10.21832/FERYOK7021](https://doi.org/10.21832/FERYOK7021)
- Fehérvári, A., Csapodi, Cs., Pataki, Á. & Györi, J. (2024). Tanárszakos hallgatók identitása az árnyékkutatás tükrében. *XXIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Debrecen, Magyarország. DOI: [10.1556/2063.2025.00118](https://doi.org/10.1556/2063.2025.00118)
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. DOI: [10.3102/0091732X025001099](https://doi.org/10.3102/0091732X025001099)
- Gerhardt, C., Semmer, N. K. & Sauter, S. (2021). How are social stressors at work related to well-being and health? A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health* 21(1), 890. DOI: [10.1186/s12889-021-10894-7](https://doi.org/10.1186/s12889-021-10894-7)
- Hanna, F., Oostdam, R. J., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64(3), 100822. DOI: [10.1016/j.stueduc.2019.100822](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822)
- Johnston, B. (1997). Do EFL teachers have careers? *TESOL Q.* 31, 681–712. DOI: [10.2307/3587756](https://doi.org/10.2307/3587756)

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. DOI: [10.1080/13540600902875332](https://doi.org/10.1080/13540600902875332)
- Kissau, S., Davin, K., Haudeck, H. & Wang, C. (2023). Different approaches, similar results: Preparing foreign language teachers to implement high-leverage teaching practices. *Foreign Language Annals*, 56, 950–971. DOI: [10.1111/flan.12688](https://doi.org/10.1111/flan.12688)
- Lissitsa, S. & Laor, T. (2021). Baby Boomers, Generation X and Generation Y: Identifying generational differences in effects of personality traits in on-demand radio use. *Technology in Society*, 64, 101526. DOI: [10.1016/j.techsoc.2021.101526](https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101526)
- Liu, H., Chu, W., Duan, S. & Li, X. (2024). Measuring language teacher resilience: Scale development and validation. *International Journal of Applied Linguistics*, 34, 1283–1299. DOI: [10.1111/ijal.12562](https://doi.org/10.1111/ijal.12562)
- Martel, J. (2015). Learning to Teach A Foreign Language: Identity Negotiation and Conceptualizations of Pedagogical Progress. *Foreign Language Annals*, 48(3), 394–412. DOI: [10.1111/flan.12144](https://doi.org/10.1111/flan.12144)
- Mason, S. L. & Chik, A. (2020). Age, Gender and Language Teacher Identity: Narratives from Higher Education. *Sexuality & Culture*, 24, 1028–1045. DOI: [10.1007/s12119-020-09749-x](https://doi.org/10.1007/s12119-020-09749-x)
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *Elt Journal*, 46, 340–349. DOI: [10.1093/elt/46.4.340](https://doi.org/10.1093/elt/46.4.340)
- Medgyes, P. & Major, É. (1997). *A nyelvtanár*. Corvina.
- Menard-Warwick, J. (2011). Chilean English teacher identity and popular culture: three generations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 261–277. DOI: [10.1080/13670051003797466](https://doi.org/10.1080/13670051003797466)
- Mercer, S. & Kostoulas, A. (2018, szerk.). *Language Teacher Psychology*. Multilingual Matters. DOI: [10.2307/jj.22730528](https://doi.org/10.2307/jj.22730528)
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. DOI: [10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x)
- Nagy-Váci, K. (2017). Kezdő középiskolai nyelvtanárok tanáridentitás-fejlődése. In Torgyik, J. (szerk.), *Sokszínű pedagógiai kultúra*. 395–401. <https://www.irisro.org/pedagogia2014januar/>
- Pennington, M. C. & Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELJ Journal*, 47(1), 5–23. DOI: [10.1177/0033688216631219](https://doi.org/10.1177/0033688216631219)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6. DOI: [10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Tokos, K. & Nagy, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások (Changes in the concept of teacher continuous professional development and learning). *Neveléstudomány*, 8(1), 28–45. DOI: [10.21549/NTNY.28.2020.1.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2)
- Strauss, W. & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future*. William Morrow.
- Swearingen, A. J. (2019). Nonnative-English-speaking teacher candidates' language teacher identity development in graduate TESOL preparation programs: A review of the literature. *TESOL Journal*, 10(4), 1–15. DOI: [10.1002/tesj.494](https://doi.org/10.1002/tesj.494)
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A. & McGarty, C. (1994). Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454–463. DOI: [10.1177/0146167294205002](https://doi.org/10.1177/0146167294205002)
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(1), 21–44. DOI: [10.1207/s15327701jlie0401_2](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2)
- Venter, E. (2017). Bridging the communication gap between Generation Y and the Baby Boomer generation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22, 1–11. DOI: [10.1080/02673843.2016.1267022](https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1267022)
- Yazan, B. (2019) Toward identity-oriented teacher education: critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, 10(1), e00388. DOI: [10.1002/tesj.388](https://doi.org/10.1002/tesj.388)
- Yazan, B. (2017). Being and becoming an ESOL teacher through coursework and internship: Three teacher candidates' identity negotiation. *Critical Inquiry in Language Studies*, 15, 1–23. DOI: [10.1080/15427587.2017.1408014](https://doi.org/10.1080/15427587.2017.1408014)

Melléklet

Interjúkérdések a tanárjelöltek számára

1. A tanítási gyakorlat tapasztalatai alapján mi hiányzik az egyetemi módszertani (didaktikai) képzésből?
2. Milyen kihívásokkal szembesült, amikor a tanítási gyakorlatát kezdte?
3. Milyenek a mai diákok a közoktatásban?
4. Szeretné a tanári pályát választani? Miért igen/nem?
5. Melyek egy sikeres nyelvtanár jellemzői? Megfigyelhetőek ezek a tantermi munka során?
6. Mit tanult a vezetőtanártól a tanítási gyakorlat alatt, ami hasznos tudás lehet a későbbi pályáján?
7. Milyen előnyei/hátrányai vannak az intenzív digitális környezetnek az osztályteremben?
8. Hogyan sikerül(t) az osztályteremben a tanulókkal való közös munka (kapcsolódási pontok/hatékonyság)?

Interjú kérdések a vezetőtanárok számára

1. Megfelelőnek tartja-e a tanárjelöltek felkészítését a gyakorló tanításra?
2. Van-e a hallgatóknak megfelelő elméleti és a gyakorlati tudása?
3. Mi hiányzik az egyetemi módszertani (didaktikai) képzésből?
4. Az intenzív digitális környezet hogyan befolyásolja az osztálytermi munkát?
5. Általában véve a tanárjelöltek milyen kihívásokkal szembesülnek, amikor a tanítási gyakorlatukat megkezdik? Sikerül-e ezeknek a kihívásoknak megfelelniük?
6. Hogy tudja kezelni a tanárjelölt a mai diákokat? Sikerült-e elérnie, hogy a tanulókkal való közös munka hatékony legyen? Ha igen, milyen eszközöket/technikákat alkalmazott?
7. Miben és milyen sikerrel tudott formálni a tanárjelölt tanítási stílusán és módszerein a tanítási gyakorlat alatt?

Absztrakt

A nyelvtanári identitás kialakulásának vizsgálata a magyar nyelvű nyelvpedagógiában új kutatási területnek tekinthető. A nyelvtanári identitást De Costa és Norton (2017) értelmezésében vizsgáltuk, melynek alapján a tanári önképet a személyes tapasztalatok, a szakmai kontextus és a szociokulturális környezet együttesen alakítja. A tanárrá válás folyamatát jelentősen meghatározzák a saját iskolai élmények tanulóként és az első tanítási tapasztalatok tanárjelöltként. Vizsgálatunkban angol és német szakos tanárjelöltek (N = 10) és vezetőtanárai (N = 8) vettek részt rövid, 15 órás tanítási gyakorlat lezárását követően. Félig strukturált interjúkérdéseink segítségével a tanárjelöltek és vezetőtanárai válaszait hasonlítottuk össze, melynek alapján négy fókuszpontot azonosítottunk a nyelvszakos tanárjelöltek rövid tanítási gyakorlatát illetően: (1) a nyelvi felkészültség, (2) az osztálytermi értékelés, (3) a tanítás során érzékelt generációs különbségek és (4) a nyelvtanári identitás alakulása. Tanulmányunkban a nyelvtanári identitás kialakulására vonatkozó kutatások eredményeinek rövid áttekintését követően az interjúkérdésekre adott válaszok, reflexiók alapján nyert tapasztalatokat, eredményeket ismertetjük. A vezetőtanárok meglátása szerint a tanárjelöltek nyelvi felkészültsége manapság sokkal nagyobb problémát jelent a tanítási gyakorlat alatt, mint szakdidaktikai felkészültségük. Továbbá az osztálytermi értékelés területén számos ponton kihívásokba ütköznek, mint például dolgozatok összeállítása vagy a szóbeli feleletek értékelése. A kapott eredmények alapján jól körvonalazódnak generációs különbségek a tanárjelöltek és a vezetőtanárok között, melyek különösen a digitális műveltséget érinti. Végül a tanárjelöltek nyelvtanári identitásának alakulása arra világított rá, hogy a tanári szereppel való azonosulást olyan tényezők befolyásolhatják, melyek egyidejűleg támogatóak és hátráltatóak is lehetnek.

Kulcsszavak: nyelvtanári identitás, digitalizáció, generációs különbségek

Barnucz Nóra¹ – Borszéki Judit² – Dominek Dalma Lilla³¹ Nemzeti Közszerzői Egyetem² Nemzeti Közszerzői Egyetem³ Nemzeti Közszerzői Egyetem

Multimédia alkalmazása a gyakorlati kompetenciák fejlesztésében: szaknyelvoktatás az NKE Rendészettudományi Kar Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátusán

Ebben az írásban a rendészeti szaknyelv programjainak átdolgozásához szükséges módszerek bemutatása, a multimédia elméleti hátterének áttekintése és olyan oktatásmódszertani modellek bemutatása történik, amelyek felhívják a figyelmet a digitális megoldások hasznosíthatóságára a szaknyelvi kompetenciák fejlesztése és az élménypedagógia megteremtése kapcsán.

Bevezetés: nyelvoktatás az RTF-en és az NKE RTK-n

A Rendőrtiszti Főiskolán (RTF), majd jogutódján, az NKE Rendészettudományi Karán (RTK) folyó nyelvoktatás jellege az intézményi követelményekben és a felvett hallgatói állomány bemeneti ismereti szintjében bekövetkezett változásoknak megfelelően alakult. Az 1990-es évek elején még elenyésző volt a középfokú nyelvtudással érkezők aránya, és a kimeneti követelmény is csak az alacsony nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése volt. Néhány éven belül azonban már realissá vált a középfokú nyelvvizsga meghatározása a diploma megszerzésének feltételeként. Ez egybeesett azzal a folyamattal, amely során az RTF az itt folyó felkészítést BA képzésként a bolognai rendszerhez igazította. Ebben az időben – többek között az igazolt nyelvtudással szerezhető felvételi pontoknak köszönhetően – a belépő, nappali munkarendű hallgatói állomány körében a közép- és felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők száma fokozatosan nőtt. A 2010-es évek első felében arányuk már elérte a 80-90%-ot, a 2016/17-es tanévtől pedig a középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megléte felvételi követelmény a nappali munkarendű hallgatók számára (Borszéki, 2017).

E változásoknak megfelelően alakult át német és angol nyelvből az általános nyelvi felkészítés fokozatosan szaknyelvi képzéssé. A megfelelő színvonalú oktatáshoz természetesen szükség volt szaknyelvi tematika és tananyagok kidolgozására. Ez először az ún. általános rendészeti szakmai nyelvet, főleg a tipikus rendőri tevékenységeket (nyomozás, bűnmegelőzés stb.) valamint a leggyakoribb bűncselekményeket, azok

kategóriáit érintette. Emellett azonban a különböző szolgálati ágak idegen nyelvű szakmai kommunikációjának kutatása is megkezdődött. A leendő határrendész tisztek 2014 óta tanulhatnak angol határrendészeti szaknyelvet, a vámigazgatási angol szaknyelv oktatásának előkészítése pedig jelenleg folyik.

A Lektorátus tanárai munkájuk során mindig is az idegennyelvi kompetenciák fejlesztését állították a középpontba (Ürmösné és mtsai, 2020; 2021). Az oktatás kommunikációközpontú, a konstruktivista pedagógiai szemléleten alapul, melyet a flow-alapú tanulás elvei egészítenek ki. Az utóbbi évek alapvető elemeiként kiemelhetjük a fejlesztendő nyelvi kompetenciák korszerű módszerekkel történő feltérképezését (szaknyelvi szükségletelemzés a KER Szakmai Profil alapján, ami a konstruktivista tananyagfejlesztés alapja), valamint az ezek hatékony fejlesztését célzó, a hallgatók motivációját biztosító interaktív módszerek, multimédiás eszközök alkalmazását, a SAMR és PICRAT modellek mentén, melyek a flow-élményt és az aktív tudásépítést támogatják. Cikkünkben ezeket mutatjuk be, explicit módon összekapcsolva az elméleti alapokat a gyakorlati megvalósítással.

A gyakorlati nyelvi kompetenciák meghatározása – szaknyelvi szükségletelemzés

A szükségletelemzés különösen fontos szerepet játszik a szaknyelvek kutatásában és oktatásában, angol és magyar szakértők a szaknyelvkutatás és kurzusfejlesztés kulcskérdésének tekintik (Basturkmen, 2010; G. Havril, 2009). Véleményük szerint a szaknyelvoktatás tervezésének, megvalósításának, valamint értékelésének folyamatát döntően a szükségletelemzés alapozza meg (Kurtán, 2003). Azt is kiemelik, hogy a megfelelő szaknyelvi kompetenciafejlesztés érdekében a szaknyelvoktatóknak – akik sokszor nem ismerik, vagy kevésbé ismerik az adott szakmát – együtt kell működniük a szaknyelvet ténylegesen használó szakemberekkel (G. Havril, 2009).

Az idegen nyelvi szükségletelemzési módszerek fejlődésében nagy lépést jelentett Munby (1978) keretrendszere és elemzési eljárása, amely a nyelvtanuló kommunikációs szükségleteit helyezte a középpontba. Korábban ugyanis az angol nyelvi kurzusfejlesztések a nyelvi formákra összpontosítottak, és leginkább az oktatást megtervező tanárok „megérzésein” alapultak (Hall, 2013). Később a szaknyelvi kurzusokat fejlesztő nyelvtanárok a szakterület képviselőitől vagy a hallgatóktól igyekeztek megfelelő, az elsajátítandó szaknyelvi kompetenciákra vonatkozó információkat szerezni, kérdőívek, interjúk, megfigyelések, konzultációk útján (G. Havril, 2008). Ezek a módszerek – a tanári (rendészeti szakmai) önképzés mellett – az RTK-n folyó szaknyelvoktatást is több évtizedig jellemezték. Munkánkat sokszor a rendelkezésre álló tananyagok és az intuíciónk határozták meg. Az információk összegyűjtése terén nem volt könnyű dolgunk, egyrészt azért, mert a nappali munkarendű hallgatók korábban még nem dolgoztak rendészeti területen, másrészt pedig azért, mert – a nem publikus információk és eljárások jelentős mennyisége miatt – a rendészeti szakmai kommunikáció megfigyelésekor, kutatásakor a nem hivatásos állományú (értsd: közalkalmazott, hétköznapi nyelven „nem egyenruhás”, illetve régebbi elnevezése szerint „polgári állományú”) tanár komoly nehézségekbe ütközhet (Borszéki, 2020).

Serafini és szerzőtársai (2015) tanulmányukban végigkövetik a szaknyelvoktatás területén végzett szükségletelemzés módszertani fejlődését a '80-as évektől napjainkig. Long (2005) megállapításaival összhangban leszögezik, hogy a szükségletelemzés megbízhatósága és validitása érdekében annak feladatalapúnak kell lennie. A változatos, kvalitatív (pl. nem strukturált interjúk) és kvantitatív (pl. kérdőívek), induktív és deduktív, nyílt és zárt kérdésekre egyaránt támaszkodva, többféle módszerrel és forrásból gyűjtött adatokat kell elemezni, a következtetések érvényességét többféle megközelítés eredményeinek

egymáshoz viszonyításával kell ellenőrizni (trianguláció, háromszögelés). Az ily módon azonosított, az adott szaknyelven folytatott kommunikáció útján megoldandó feladatok alapján határozzák meg a tanulási célokat és alkotják meg a feladatalapú tantárgyi programokat, tanterveket. A szerzők felhívják a figyelmet, hogy az adott szakmát még nem gyakorló hallgatók oktatása esetén rendkívül fontos a szakterületet, az elvárt idegen nyelvi követelményeket jól ismerő szakértők véleményét figyelembe venni. A jövőben érdemes felmérni a hallgatókra váró, munkavégzésük során ellátandó napi feladatokat.

Huhta és szerzőtársai (2013) is azt vallják, hogy a szaknyelvoktatáshoz feladatalapú, holisztikus, úgynevezett „második generációs” szükségletelemzéseket kell végezni, amely azt is figyelembe veszi, hogy a nyelvhasználónak milyen nyelvi tevékenységet kell folytatnia a szakterületén a különféle beszédhelyzetekben, kontextusokban. A szükségletelemzésnek többféle módszer együttes használatán kell alapulnia, és a munkahelyen vagy képzési intézményben folytatott kommunikáció összetevőit, tehát a nyelvtanuló szükségleteit az eredetileg az etnográfiában alkalmazott úgynevezett sűrű/tömény leírás (*thick description*) módszerével célszerű meghatározni. Huhta és társai létrehozta egy szükségletelemző modellt (a továbbiakban: KER Szakmai Profil), amely egy uniós projekt (CEF Professional Profiles Project) keretében született. Célja, hogy a Közös Európai Referenciakeret (Common European Framework of Reference for Languages, CEF, KER) általános, nyelvekre vonatkoztatott ajánlásait szaknyelvekre alkalmazva részletesen meghatározzák a különböző szakterületek szükségleteit, ezáltal megkönnyítsék a közép- és felsőfokú oktatásban dolgozó nyelvtanárok számára a szaknyelvi kurzusok tervezését (Borszéki, 2020). A modell a közép- és felsőfokú képzés öt szakterületére vonatkozóan (műszaki, üzleti, egészségügyi és szociális ellátás, jog) alkotott profilleírásokat, amelyek az 1. táblázat szerinti közös szerkezetre épülnek.

1. táblázat. A KER Szakmai Profil szerkezete

A vizsgált szakma	Háttér-információ, az adatgyűjtés módja, a szakma fő vonásaira vonatkozó általános információ, például milyen képesítés szükséges hozzá, (tovább)képzési követelmények és lehetőségek.
A foglalkozásra vonatkozó információ	Általános információ a szakterületen fellelhető foglalkozásokról, a tipikus szervezetekről, vállalatokról. Tipikus munkakörök leírása. Az idegen nyelv szerepe az adott foglalkozáshoz fűződő feladatok teljesítésében.
A kontextusra vonatkozó információ	A munka és a képzés során használt kommunikáció elemeinek részletes leírása (szituációk, szinterek, helyzetek, szövegek, műfajok, célok, személyek, közösségek, szükséges készségek, nyelvtanulási módszerek stb.)
A leggyakoribb, mindennapi helyzetek	A szakmai kommunikáció tipikus helyzeteinek leírása.
A legnehezebb helyzetek	A ritkábban előforduló helyzetek leírása, amelyek a szakembertől különösen nagy erőfeszítést igényelnek.
Pillanatképek	Egy tipikus munkanap részletes leírása.

Forrás: Huhta és mtsai, 2013. Megjegyzés: A szerző saját fordítása Huhta és mtsai (2013) alapján.

A modell adaptált változatát alkalmaztuk a határrendészeti (és később a vámigazgatási) szakmai angol nyelv vizsgálatánál, segítségével határoztunk meg szakmai profilokat (Borszéki, 2021a).

Az RTK-n a leendő rendészeti szakembereket (a külföldi állampolgárokkal, utasokkal folytatott kommunikáció mellett) főleg a nemzetközi együttműködés során, külföldi kollégákkal való szóbeli, kisebb mértékben írásbeli szakmai kommunikációra, a külföldi idegen nyelvű szakmai képzésekre kell felkészítenünk. Ebből következik, hogy a hallgatónak a képzés végére képesnek kell lenniük beszélgetés folytatására szakmai témáról, valamint a külföldi szakirodalom bizonyos mértékű megértésére, de még fontosabb, hogy a tipikus (szóbeli) szakmai szituációkban megfelelően kommunikáljanak. A határrendészeti és vámigazgatási angol szaknyelv esetében tehát inkább a szakmaorientált angol (EOP) tanulásáról van szó. A szaknyelvi tananyagok gerincét képező szakmai helyzetek, párbeszédtek feltárásához ideális eszköznek bizonyult a KER Szakmai Profil már említett adaptált változatának segítségével végzett szükségletelemzés.

A határrendészeti feladatokat ellátó állomány által folytatott, az angol nyelvű kommunikációt igénylő tipikus tevékenységeket 2014-ben és 2015-ben kezdtük feltérképezni interjúk alapján, ezek közvetlen megfigyelése 2015 nyarán, Röszkén történt (részletesen ld. Borszéki, 2021b). A pénzügyőrök angol nyelvű szakmai tevékenységeit 2020-ban és 2022-ben vizsgáltuk hasonló módon. A kutatás során tapasztalható volt, hogy milyen különbségek lehetnek a kétféle rendészeti szervezet külső határon folytatott tevékenységei, és ebből következően az ezek során folytatott angol nyelvű kommunikáció között. Sok határőr vesz részt a FRONTEX (Európai Határ- és Partvédelmi Ügynökség) égisze alatt, vagy két-, illetve többoldalú szerződések alapján megvalósuló közös műveletben, amelyek során fontos, hogy a külföldi határrendészekkel azonos és egyértelmű, uniós angol terminológiát használjanak. A pénzügyőrök munkájuk során leggyakrabban külföldi utasokkal kommunikálnak, közülük csak kevesen kerülnek olyan helyzetbe, hogy más országbeli munkatársakkal kelljen együttműködni, ennek ellenére erre is fel kell készíteni őket, valamint arra, hogy szükség esetén a NAV-on belül folyó vámigazgatási tevékenységeket be tudják mutatni angolul.

A kutatás során tapasztalható volt, hogy milyen különbségek lehetnek a kétféle rendészeti szervezet külső határon folytatott tevékenységei, és ebből következően az ezek során folytatott angol nyelvű kommunikáció között. Sok határőr vesz részt a FRONTEX (Európai Határ- és Partvédelmi Ügynökség) égisze alatt, vagy két-, illetve többoldalú szerződések alapján megvalósuló közös műveletben, amelyek során fontos, hogy a külföldi határrendészekkel azonos és egyértelmű, uniós angol terminológiát használjanak. A pénzügyőrök munkájuk során leggyakrabban külföldi utasokkal kommunikálnak, közülük csak kevesen kerülnek olyan helyzetbe, hogy más országbeli munkatársakkal kelljen együttműködni, ennek ellenére erre is fel kell készíteni őket, valamint arra, hogy szükség esetén a NAV-on belül folyó vámigazgatási tevékenységeket be tudják mutatni angolul.

A szükséges vámigazgatási szaknyelvi kompetenciák meghatározása és a szaknyelvi tananyag kidolgozása jelenleg folyik. A 2014–2015-ös kutatás alapján első változatban részletesen meghatároztuk a határrendészeti munkához szükséges B1 és B2 szintű angol szaknyelvi kompetenciákat (Borszéki, 2017; 2018; 2021b), ezeket megfeleltettük a FRONTEX 2017 óta elérhető online szaknyelvi eszközében szereplő párbeszédeknek (és az általuk illusztrált beszédhelyzeteknek), amelyeket több uniós ország határőrei alkotnak meg, sokéves szakmai tapasztalataik alapján. Ezek egy része egybevág a 2015-ben Röszkén leírt beszédtevékenységekkel, de a KER Szakmai Profilban megnevezetteknel jóval több szituációt jelenítenek meg. 2020-ban elkészült az RTK határrendészeti szakirányú hallgatói számára összeállított angol szaknyelvi tankönyv és tananyag, amely elsődlegesen a magyar sajátosságokat veszi figyelembe, de némileg támaszkodik a FRONTEX online eszközére, a benne szereplő párbeszédekre, valamint ezek video- és audiofelvételeire is. Tapasztalataink szerint a hallgatók is rendkívül motiváltak ezeknek a tananyagoknak az elsajátításában, hiszen ezek állnak legközelebb a majdani gyakorlati tevékenységükhöz.

Az érdeklődés fenntartását szolgálja a hallgatók mind teljesebb bevonását célzó szemlélet, az a – konstruktivista megközelítést tükröző – általános gyakorlat is, hogy a nyelvórákon a hallgatók legtöbbször nem „készen kapják” az elsajátítandó tananyagot, hanem saját maguknak kell „felfedezni” azt, illetve – tanári mentorálás mellett – ők maguk állítják elő a kapcsolódó tartalmakat (Ürmösné és mtsai, 2022a, 2022b). Ez pedig egyben a tantárgyainkban tanulási célként meghatározott kompetenciák fejlesztésének folyamata is. E kompetenciák egy részét az ún. „4K készségek” (kritikus gondolkodás, kommunikáció, kooperáció, kreativitás) alkotják.

A hallgatók motiválásának, a tanulási folyamatba való aktív bekapcsolásának egy másik módja a multimédiás oktatás széleskörű alkalmazása (Barnucz, 2022). Már akkor használtunk multimédiás segédleteket, kiegészítő anyagokat, amikor az elnevezés alatt még nem IKT-, hanem (analóg) vizuális és auditív eszközöket értettünk. A digitalizáció, az elektronikus hardverek és szoftverek megjelenése, különösen az a tény, hogy ma már a hallgatók saját eszközeire is (mobiltelefon, tablet stb.) támaszkodhatunk, a szaknyelvoktatást is új szintre emelte. Ez a módszertan, a szükségletelemzéssel együtt, alapozta meg a tananyagok gyakorlati relevanciáját és a konstruktivista elvek szerinti aktív tanulást.

A multimédia értelmezése és elméleti alapjai

Számos kognitív képességről létrehozott elmélet hangsúlyozza a multimédia jelentőségét általában a tanulás és konkrétan az idegennyelv-tanulás céljából kialakított környezetben. Ilyen például Mayer (1997) multimédia segítségével történő tanulásról szóló generatív elmélete, amely Wittrock generatív elméletét és Paivio kettős kódolás elméletét veszi górcső alá. Paivio (1969, 1986) kettős kódolás elmélete szerint amikor egy hallgató a verbális és vizuális képességet is használja, akkor sokkal inkább kódolni tudja az információt, majd a szerzett információt megtanulja, és elraktározza a hosszú távú memóriájában. Ezzel szemben, ha a hallgató csak a verbális rendszert használja a tanuláshoz, akkor kisebb a valószínűsége annak, hogy a szerzett információ a hosszú távú memóriájában is megmarad. A multimédiás tananyag csökkentheti a memória terhelését, és növelni tudja például az idegennyelv-elsajátítás esélyét a tanuló számára. A multimédia számos lehetőséget kínál a konstruktív alkotásra, különböző témák, ötletek prezentálására, megosztására, melyek segítségével könnyebben és érthetőbben elsajátíthatók a kifejezések, és a gazdag tartalomnak köszönhetően több és érthetőbb input elérése valósítható meg a hallgatók körében (Zhongyuan, 2013).

Gass (1988, 1997) *Input-Interaction-Output* (IIO) elmélete szerint a multimédiás tananyagok hatékonysága az alábbi módon valósul meg idegennyelv-tanítás/tanulás céljából. A megfelelő mennyiségű „input”, azaz beérkező információ (saját fordítás) hatására éri el egy nyelvtanuló azt, hogy minőségileg megfelelő „output”-ot, azaz kimenő teljesítményt (saját fordítás) hozzon létre. Gondosan kiválasztott multimédiás tananyagok segítségével azonban ez könnyebben megvalósítható, mint hagyományos módszerrel, azaz multimédiás eszközök bevonása nélkül. Krashen (1985) a „*comprehensible input*”, azaz érthető beérkezett információ (saját fordítás) fontosságát hangsúlyozza, amely akkor jön létre, amikor a hallgató megpróbálja magát megértetni, ami az adott nyelv fejlődéséhez vezet (Swain, 1985).

Ezenfelül széles körben elfogadott tény, hogy a kultúra elengedhetetlen része az idegen nyelvek elsajátításának. Ahogy az emberi gondolkodás, az ideológia is a kultúra része, úgy a nyelv is a fő médiumok közé tartozik, amely segítségével a gondolatokat továbbítjuk, tehát a nyelv elválaszthatatlan a kultúrától. Rivers (1981) szerint a multimédia nagyban hozzájárul egy másik kultúra megismeréséhez. Multimédiás anyagok segítségével egy másik kultúrát varázsolhatunk az osztályterembe, bemutatva például egy másik kultúrában élő emberek viselkedését (Zhongyuan, 2013). Ezek az elméletek adják az alapot a multimédiális eszközök tananyagba való integrálásához, biztosítva, hogy a hallgatók minél több érzékszerven keresztül, minél érthetőbben jussanak információhoz, ami a konstruktivista tudásépítést és a flow-élményt is erősíti.

A multimédia előnyei és hátrányai

A multimédia eszközeivel történő tanítás élvezhetőbbé, izgalmasabbá teszi az idegen nyelvi órákat. A digitális megoldásokkal támogatott tanulási környezet hatására fokozódik a hallgatók tanulás iránti kedve, érdeklődése, és ezáltal teljesítményük is pozitív irányba változik. Egy hagyományos tanóra keretében a hallgatók passzív résztvevői az órának, hiszen az a feladatuk, hogy figyeljenek, ha információhoz szeretnének jutni. A multimédiás tanítás sokkal élvezhetőbbé tudja tenni az idegen nyelvet, harmonikusabbá teszi a tanulói környezetet, növeli a jártasságot mind a négy alapképességben, valamint aktívvá teszi a hallgatókat annak érdekében, hogy részt tudjanak venni a tanórai feladatokban. A multimédiás tanítás gyakorlatközpontú idegen nyelvi környezetet alakít ki, amelyben a hallgatók fejleszthetik képességeiket az adott idegen nyelv használatában (Yousefi, 2014). Az internet segítségével a nap bármelyik részében hozzáférhetünk különböző adatokhoz, információkhoz, amelyek könnyen menthetők, szerkeszthetők, összehasonlíthatók más adatokkal (Dovedan és mtsai, 2002). Az internet- és multimédia-alapú idegennyelv-oktatás és -tanulás lényegesen különbözik a hagyományos osztálytermi tanítástól-tanulástól, hiszen gazdagítja és változatossá teszi az elsajátítás folyamatát, kedvező körülményeket biztosítva a hallgatók aktív tanórai jelenlétének (Yan és Rongchun, 2011). Továbbá az internet- és multimédia-alapú megoldások által a hallgatók sokkal rugalmasabb, kényelmesebb, vizualizáltabb, érdekesebb és hatékonyabb tanításban-tanulásban részesülhetnek. A multimédia-alapú tananyagokkal sokkal autentikusabb és nyitottabb tanulói környezet hozható létre, mely több és jobb lehetőségeket biztosít a kommunikáció és az idegen nyelvi applikációk használatára (Erchun és Jie, 2012). Az új technológiai eszközökkel történő tanítás lehetőségével a hallgatók még több ismeretre tehetnek szert a nemzetközi kultúrák közötti különbségeket illetően. Ez abszolút előnyt jelent számukra, főként az egyetemi tanulmányaik során, és személyes életükben egyaránt (Labancz és Barnucz, 2016; Barnucz és Labancz, 2017; Mark és Carla, 2000).

Tan (2000) a multimédiás tanítás hátrányait tárgyalja, miszerint gyakran előfordul, hogy az oktatók PowerPoint-os előadás formájában tanítják a tananyagot, közben figyelmen

kívül hagyva azt, hogy a hallgatók értik-e vagy sem az elhangzottakat. Sokszor azzal sem törődnek, hogy a diák (*slides*) esetleg gyorsan követik egymást, ezzel is akadályozva a tananyag elsajátíthatóságát. Az oktatók nyitottságának, interaktív kreativitásának hiánya miatt a hallgatók gyakran válnak passzív hallgatókká a tanórák keretei között. Ebben az esetben csak a tanítás eszköze változik krétáról és tábláról multimédiás eszközökre anélkül, hogy hatékony fejlődés következne be a hallgatók eredményeiben vagy a tanárok tanítási módszereiben (Yousefi, 2014). Az internetezés hátrányai közé sorolhatjuk azonban a személyes kapcsolatok hiányát, vagy könnyen találhatunk számunkra nem megfelelő tartalmakat, és állandóan ki vagyunk téve a vírus általi fenyegetettségeknek. Egy multimédia alapú tanóra keretei között előfordulhat, hogy a pedagógus megelégedzik értékelő, megfigyelő, irányító és szakértői szerepéről. Ebben az esetben a multimédia átvette a tanár szerepét (Dovedan és mtsai, 2002).

Kutatási cél, kérdések és hipotézisek

A tanulmány elsődleges célja egy komplex, képzésre szabott szaknyelvi tananyagfejlesztési modell bemutatása és elemzése a konstruktivista pedagógia és a flow-alapú tanulás, valamint a multimediális tartalmak és digitális eszközök pedagógiai integrációja mentén, különös tekintettel a rendészeti szaknyelv oktatására. A cél egy olyan modell felvázolása, amely a szükségletelemzéstől az elméleti alapokon nyugvó tananyagfejlesztésig és az eredmények digitális eszközökkel történő bemutatásáig átfogó képet nyújt, bizonyítva az elméleti alapok közvetlen alkalmazhatóságát a gyakorlatban.

Kutatási kérdések

1KK: Lehetséges-e a konstruktivista pedagógia és a flow-alapú tanulás elméletei mentén hatékonyan és képzésre szabottan szaknyelvi tananyagot előállítani a rendészeti képzésben, oly módon, hogy a tananyagkészítés alkalmazott módszerei közvetlenül levezethetők legyenek ezen elméletekből?

2KK: Milyen módon integrálhatók a multimediális tartalmak és digitális eszközök a szaknyelvoktatásba úgy, hogy az támogassa a hallgatók gyakorlati kompetenciáinak fejlesztését és motivációját, és megfeleljen a SAMR és PICRAT modellek kritériumainak, explicit módon kapcsolódva a konstruktivista tanulási folyamathoz?

3KK: Hogyan járul hozzá a részletes szaknyelvi szükségletelemzés, különösen a KER Szakmai Profil adaptált változatának alkalmazása, a releváns és hatékony szaknyelvi tananyagok kialakításához a rendészeti szakterületen, amelyek illeszkednek a modern pedagógiai elvekhez?

Hipotézisek

1H: A konstruktivista pedagógiai elvek és a flow-alapú tanulás módszereinek következetes alkalmazásával olyan szaknyelvi tananyag fejleszthető, amely jelentősen növeli a hallgatók motivációját és a gyakorlati szaknyelvi kompetenciák elsajátításának hatékonyságát a rendészeti képzésben, mivel a tananyagfejlesztés minden lépése közvetlenül ezen elméletekből eredeztethető.

2H: A multimediális tartalmak és digitális eszközök célzott és elméletileg megalapozott integrációja (különösen a SAMR és PICRAT modellek mentén) javítja a tananyagok érthetőségét, hozzáférhetőségét, és elősegíti a hallgatók aktív, alkotó részvételét a

tanulási folyamatban, ezzel igazolva a digitális eszközök szerepét a konstruktivista és flow-alapú környezetben.

- 3H: A részletes szaknyelvi szükségletelemzés, amely a KER Szakmai Profil keretrendszerét alkalmazza, és a valós munkahelyi kommunikációs igényekre fókuszál, alapvető fontosságú a releváns és azonnal alkalmazható szaknyelvi tananyagok létrehozásához a rendészeti területen, és ezen alapuló tananyagok sikeresen építhetők a konstruktivista és flow-alapú tanulásra.

A tananyagfejlesztést megalapozó oktatás-módszertani modellek

A tanulmány célja nem egy átfogó pedagógiai vagy technológiai elméleti spektrum bemutatása, hanem azoknak a módszertani megközelítéseknek és modelleknek a kiemelése, amelyek ténylegesen irányt mutattak a rendészeti szaknyelvi tananyagok kidolgozásában. A következőkben azokat az elméleti kereteket ismertetjük, amelyek közvetlen hatással voltak a tanórai tervezésre, tananyagfejlesztésre és a digitális eszközök kiválasztására, alátámasztva a kutatási hipotéziseinket és biztosítva az elméleti és gyakorlati részek közötti szoros illeszkedést.

Konstruktivista pedagógia és flow-alapú tanulás

A tananyagfejlesztés alapját a konstruktivista szemlélet képezte, amely a hallgatót aktív tudásépítőként kezeli (Bruner, 1966; Piaget, 1970). A konstruktivista megközelítés lényege, hogy a tanulók saját aktív részvételükkel, korábbi ismereteikre építve konstruálják meg új tudásukat, szemben a passzív befogadással. Ez a szemléletmód alapvetően határozta meg a Lektorátuson alkalmazott tananyag-fejlesztési és tanítási módszereket, ösztönözve a hallgatókat az önálló problémamegoldásra és a kritikus gondolkodásra. A szaknyelvoktatásban ez azt jelenti, hogy a hallgatók nem csupán memorizálják a terminológiát, hanem valós vagy szimulált kommunikációs helyzetekben alkalmazzák azt, aktívan részt véve a jelentésszervezésben. Ez a megközelítés biztosítja, hogy a tananyagkészítés során a fókusz a gyakorlati alkalmazáson és a hallgatói aktivitáson legyen, melyek közvetlenül levezethetők a konstruktivista elvekből.

A flow-alapú tanulás (Csíkszentmihályi, 1990; Dominek, 2021; 2022; Dominek és Barnucz, 2022) a konstruktivista elvekkel összhangban olyan tanulási környezet kialakítását teszi lehetővé, amelyben a hallgatók saját aktivitásukon keresztül, önállóan vagy csoportosan hoznak létre tartalmat. Ez a szemlélet különösen hatékony volt a szaknyelvi műfajok elsajátításában, például a határellenőrzési párbeszéd vagy vámeljárások szimulációs gyakorlatai során. A flow-élmény, amely a feladat és a képességek közötti optimális egyensúlyból fakad, növeli a tanulási elkötelezettséget és a hatékonyságot, miközben a multimédiás elemek, mint például videók és interaktív feladatok, hozzájárulnak az élménypedagógia megteremtéséhez. A flow-élmény biztosítása a Flow-alapú Pedagógiai Modell (FPM) (Dominek, 2022) szerint valósult meg azáltal, hogy a feladatok kihívást jelentettek, de nem voltak túlságosan nehezek. A feladatok során, melyeknek világos céljaik voltak, a hallgatók azonnali visszajelzést kaptak. Ezen elméleti alapokon nyugszik a tananyagok játékosítása és az interaktív elemek beépítése, melyek a hallgatókat elmerítik a tanulási folyamatba. Ez a megközelítés közvetlenül alátámasztja az első hipotézist, miszerint a konstruktivista és flow-alapú elvek növelik a motivációt és a hatékonyságot, és egyértelműen levezeti a tananyagkészítés módszereit az elméletből.

A multimédiális tanulási környezet megteremtésére az FPM mellett a kétfázisú HY-DE oktatási modellt (Dani, 2014) alkalmaztuk. Ez a modell is jól illeszkedik a konstruktivista

pedagógia elveihez azáltal, hogy a hallgatók figyelmének fenntartására és a fokozatosan mélyülő kognitív feldolgozásra összpontosít, valamint közvetlenül levezeti az alkalmazott tanítási módszereket az elméleti háttérből. A modell oktatói szakaszával (első fázis) a tanóra alapvetően három – módszertani szempontból – különböző, de időtartamában azonos részre osztható. A modell felső harmadában egy multimediális környezet (videó, hang, kép, mozgókép, szöveg) létrehozásával a hallgatók hiperfigyelmének megragadása történik. Ez a szakasz az aktív tanulás beindítását célozza a vizuális és auditív ingerek gazdagságával, maximalizálva az „inputot” (Krashen, 1985), mely a multimédia elméletéből és a flow-alapú tanulásból fakad. A tanóra második harmadában csökkentett multimediális környezetre törekszünk, amikor az első harmadban megvalósult *multitasking*-hoz képest például a mozgókép eltűnik, de az auditivitás megmarad, és a tanár szerepe is előtérbe kerül. Ez a konstruktivista alapú interakció fázisa, ahol a tanár facilitálja a megértést és a gyakorlást, támogatva a hallgatók aktív tudásépítését. Az óra utolsó harmadában monomediális (egyfőtöltetűség) valósul meg, amikor a multimediális eszközök szerepe lecsökken és a tanár szerepe megerősödik. Ekkor történik a megszerzett tudás rögzítése, rendszerezése és az „output” (Gass, 1988) további finomítása. Ez a strukturált megközelítés biztosítja, hogy a digitális eszközök ne csupán figyelemelterelő, hanem célzottan alkalmazott pedagógiai segédeszközök legyenek, és a módszer levezethető a tárgyalat elméletből.

SAMR és PICRAT modellek – digitális eszközök pedagógiai integrációja

A tananyagfejlesztés során alkalmazott digitális eszközök (Padlet, Quizlet, Kahoot) integrációját a SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) (Puentedura, 2014) és a PICRAT (Passive, Interactive, Creative, Robotic; Replacing, Amplifying, Transforming) (Kimmons, 2016; Kimmons és mtsai., 2020) modellek mentén értelmeztük. Ezek a modellek keretet biztosítottak annak értékeléséhez, hogy a digitális eszközök hogyan járulnak hozzá a tanulási folyamathoz, csupán helyettesítik-e a hagyományos eszközöket, vagy valóban átalakítják a tanulási élményt. Ezen modellek alkalmazása biztosította, hogy az alkalmazott módszerek pedagógiailag megalapozottak és az elméletből levezethetők legyenek.

A SAMR modell segítette a technológiai integráció mélységének értékelését, és közvetlenül vezette a tananyagfejlesztés digitális elemeinek megválasztását: (1) Helyettesítés (*Substitution*), ahol a technológia közvetlen csereként működik, funkcionális változás nélkül (pl. digitális szótár a nyomtatott helyett). (2) Kiterjesztés (*Augmentation*), ahol a technológia közvetlen csereként, de funkcionális javulással érhető el (pl. online szókártyák hanggal és képekkel), amely már a multimédia elméletét és a flow-alapú tanulást támogatja. (3) Módosítás (*Modification*): Ezen a szinten a technológia jelentősen újratervezi a feladatot (pl. közös online prezentációk készítése), ami a konstruktivista tudásépítésre fókuszál. (4) Átalakítás (*Redefinition*), ahol a technológia olyan új feladatok létrehozását teszi lehetővé, amelyek korábban elképzelhetetlenek voltak (pl. interaktív szimulációk, virtuális terepmunkák), ezzel maximalizálva az élménypedagógiát és az elméleti célok elérését.

A PICRAT modell a hallgatók technológiával szembeni attitűdjét (Passzív, Interaktív, Kreatív) és a technológia tanári tevékenységre gyakorolt hatását (Helyettesítő, Kiterjesztő, Átalakító) vizsgálja. Az ezen modellek szerinti gondolkodás biztosította, hogy a digitális eszközök bevonása ne csupán „technológia a technológiáért” alapon történjen, hanem valóban támogassa a konstruktivista elveket és a flow-élményt. Például a Quizlet interaktív feladatai (Interaktív – Kiterjesztés) segítették a lexikai tudás elmélyítését, míg a Padlet a kollaboratív tartalomkészítést (Kreatív – Kiterjesztés) tette lehetővé. Ezen

modellek alkalmazásával biztosítottuk, hogy a tananyagkészítés során a digitális eszközök használata ne öncélú legyen, hanem direkt módon szolgálja az elméletből fakadó pedagógiai célokat, ezzel is alátámasztva a második és a harmadik hipotézist.

Rendészeti idegennyelv-oktatás – pedagógiai innováció és eredmények

Az említett SAMR, PICRAT, FPM és HY-DE modelleknek megfelelően különféle digitális megoldásokat alkalmaztunk a rendészeti szaknyelvi órákon. Az alábbiakban bemutattuk, hogyan járultak hozzá ezek az eszközök a tananyag-fejlesztési céljaink eléréséhez, és hogyan vezethető le alkalmazásuk a tárgyalta elméletekből.

Fogalmi rendszerezők (pl. Mindomo, WordArt, AnswerGarden) használata: A tanóra elején rövid, játékos megoldásként alkalmaztuk ezeket a fogalmi rendszerezőket, például egy gondolattérkép (*mindmap*) elkészítését, ami leginkább a memóriát frissíti és aktivizálja (*brainstorming*). A SAMR modell alapján ezek az alkalmazások a tartalmat csupán helyettesítik (*Substitution*), mivel hagyományos táblán vagy papíron is elvégezhetők lennének. A PICRAT modell tükrében azonban mindez kiegészül a hallgatói attitűddel, miszerint kreatívan és/vagy interaktívan gyakorolhatják a tanórán belül és kívül is az elektronikusan elkészített feladatokat (Kreatív – Helyettesítés; Interaktív – Helyettesítés). Az FPM alapján ezen eszközök használatával létrejövő élmény, a flow, biztosította a hallgatók elmélyülését és maximális koncentrációját. Ez a módszer támogatta a konstruktivista tudásépítést azáltal, hogy a hallgatók aktívan rendezhették és vizualizálhatták a témához kapcsolódó fogalmakat, így az elméletből levezethetővé vált.

Padlet: A projektmunka támogatásának céljából alkalmaztuk a Padlet felületét, ami a SAMR modell alapján a tartalom kiterjesztését (*Augmentation*) segíti elő számos statikus és/vagy vizuális tartalommal. A Padlet lehetővé tette, hogy a hallgatók a PICRAT mátrixnak megfelelően kreatívan és/vagy interaktívan használhassák akár a tanórán kívül is a számukra elkészített feladatok elérésére, gyakorlására (Kreatív – Kiterjesztés; Interaktív – Kiterjesztés). Az internetes alkalmazás virtuális tanulófalként és egyéb kooperatív tanulást támogató internetes felületként funkcionál. A felület számos multimediális háttérrel rendelkezik, hiszen videók, hanganyagok, képek, online tesztek, internetes oldalak beágyazására is alkalmas. A faliújság webböngésző és/vagy applikáció segítségével is hozzáférhető, online és offline formában egyéni és/vagy csoportmunkában is egyaránt elérhető. Ez az eszköz kiemelten támogatta a konstruktivista pedagógiát a csoportos tartalomalkotás és az önálló felfedezés révén, miközben a flow-élményt is segítette azáltal, hogy kreatív és kollaboratív feladatokat kínált, így alkalmazása közvetlenül az elméletből fakadt.

Quizlet: Egy másik, a nyelvoktatásban többnyire hasznos alkalmazásként számon tartott internetes megoldást a Quizlet jelentette számunkra, melynek használatával a hallgatók interaktív feladattípusok segítségével rögzíthették a számukra kiterjesztett tananyag témájának terminológiáit, definícióit (Interaktív – Kiterjesztés). A Quizlet egy sokrétű, kreatív tartalomfejlesztő alkalmazás, amely leginkább a lexikai ismeret rögzítéséhez nyújt segítséget. Az offline is működtethető program felhasználóbarát felületként működik, ahol bárkivel megosztható, digitális szókétyák hozhatók létre, amelyekhez képek is illeszthetők. A Quizleten belül többféle feladattípus áll rendelkezésre, mint például igaz-hamis (*true or false*); párosítás (*match*); rövid választ igénylő kérdéstípus (*short answers*); feleletválasztós kérdések (*multiple choice*). Az említett feladattípusok a SAMR modell szerint „csupán” helyettesítik (*substitution*) az elsajátítandó nyelvi tudást (pl. hagyományos szókétyákat), a PICRAT modell alapján azonban kiegészülnek a kreatív és interaktív tanulói attitűddel. A Quizlet, bár elsősorban a bevést támogatja, interaktív jellege és a játékos elemek révén hozzájárult a flow-élmény eléréséhez a

szókincsgyakorlás során. Ez az alkalmazás szintén levezethető az elméleti háttérből, hiszen a multimédia elmélete és a flow-alapú tanulás is támogatja a vizuális és interaktív elemekkel kiegészített lexikai elsajátítást.

Eredmények és tanulságok

A fent leírt tananyag-fejlesztési megközelítés és a digitális eszközök célzott alkalmazása eredményeként a hallgatók körében jelentősen megnőtt a motiváció és az elkötelezettség. A szükségletelemzésre épülő, releváns tartalmak és a konstruktivista, flow-alapú módszertan biztosította, hogy a szaknyelvi kompetenciák fejlesztése ne elméleti, hanem gyakorlati, azonnal hasznosítható tudássá váljon. Különösen sikeresnek bizonyultak a szimulációs gyakorlatok, a kollaboratív projektmunkák és az interaktív online feladatok, amelyek közvetlenül a valós rendészeti kommunikációs helyzetekre készítették fel a hallgatókat. Ez a gyakorlati megvalósítás teljes mértékben alátámasztja az elméleti alapjainkat, igazolva a tananyagkészítés módszereinek elméletből való levezethetőségét. Ezek a modellek szorosan összekapcsolják az elméleti alapokat (konstruktivizmus, flow, multimédia-elméletek, SAMR, PICRAT, FPM, HY-DE) a gyakorlati tananyagfejlesztéssel és a digitális eszközök tudatos integrációjával. Ez a gyakorlat modellként szolgálhat más szaknyelvoktatók és tananyagfejlesztők számára is. A tanulmányban bemutatott gyakorlatok alátámasztják a hipotéziseinket, miszerint az adott elméletek mentén lehetséges hatékonyan képzésre szabott és motiváló tananyagot előállítani.

Összegzés

A tanulmány bemutatta az NKE Rendészettudományi Karán folyó szaknyelvoktatásban alkalmazott innovatív megközelítéseket, amelyek a szükségletelemzésre, a konstruktivista pedagógiára és a flow-alapú tanulásra épülnek, mindezt a multimediális tartalmak és digitális eszközök célzott integrációjával támogatva. Az explicit kutatási célok, kérdések és hipotézisek felvázolásával igyekeztünk egy feszebb szerkezetet és világosabb narratívát biztosítani.

A szakmai szükségletelemzés és a multimédiával támogatott tanulói környezetben megvalósított általános és szakmaspecifikus rendészeti szaknyelvi tanórák célja a rendészeti szaknyelvi kompetenciák kialakítása volt. Ebben főszerepet játszott a rendészeti terminológia gyakorlása és elsajátítása, a négy alapkészség (*skills*: beszéd-készség, hallás utáni értés, olvasott szöveg értése, íráskészség) fejlesztésével. A tanulmány során bemutatott szaknyelvi oktatási gyakorlatok arra világítanak rá, hogy a rendészeti területeken dolgozó szakemberek idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztésében kulcsszerepe van a célzott szaknyelvi szükségletelemzésnek. A tananyagok összeállítása során olyan autentikus nyelvi szituációkat és fordulatokat építettünk be, amelyek hitelesen tükrözik a rendészeti szaknyelv célnyelvi diskurzusát, különös tekintettel a határrendészeti munkához szükséges beszédhelyezetekre. A kutatás célja e folyamat didaktikai és módszertani kereteinek feltárása volt, különösen abból a szempontból, hogy milyen oktatás-módszertani érvek támasztják alá a digitális és multimédiás eszközök integrációját a szaknyelvi kompetenciafejlesztés során, az élménypedagógia keretében.

A gyakorlati órák a konstruktív pedagógia és a digitális oktatás szemlélete mentén épültek fel, melyek célja az adott szaknyelvi témakör szókincsének elsajátításán és gyakorlásán túl a hallgatók kreativitásának, motivációjának, alkotói tevékenységének támogatása volt az oktató irányító és monitorozó szerepkörének érvényesítésével, igazodva ezáltal a Kreatív Tanulás Program stratégiai célkitűzéseire. A foglalkozások során támogattuk

azt az elképzelést, miszerint a konstruktív és a digitális pedagógia összhangjának megteremtésével a hallgatók önállóan alkothatnak és fejleszthetik kreativitásukat, ezáltal sikeresebb tanulási folyamat érhető el. Célunk egy olyan konstruktív tanulási környezet megteremtése, ahol a hallgatók „aktív alakítói” és nem „elszenvedői” a gyakorlati óráknak, miközben együtt dolgozhatnak, segíthetik egymást, változatos eszközöket és információs forrásokat használhatnak a tanulási célok (rendészeti szaknyelv elsajátítása, gyakorlása, fejlesztése) eléréséhez és problémamegoldó tevékenységek folytatásához. A konstruktivista pedagógiai szemlélet, valamint az ehhez illeszkedő oktatás-módszertani modellek (SAMR-modell, PICRAT-keretrendszer, az FPM élményalapú tanulás és a HY-DE modell) alkalmazása lehetővé tette, hogy a tananyagfejlesztés ne csupán tartalmilag, hanem módszertanilag is igazodjon a hallgatók valós szükségleteihez.

E tapasztalatok megerősítik hipotézisünket, miszerint a szaknyelvi szükségletelemzés módszertani alkalmazása és a digitális, multimédiás eszközökre épülő oktatási modellek együttesen hozzájárulnak a rendészeti szaknyelvi oktatás hatékonyságának és relevanciájának növeléséhez, különösen az élménypedagógiai szemlélet erősödése révén. Az oktatási gyakorlat során a hallgatók aktívabb részvételről, motiváltabb hozzáállásról és nagyobb szaknyelvi magabiztosságról számoltak be, amelyet többek között a kontextusba ágyazott tanulási helyzetek és az interaktív digitális eszközök támogattak.

A bemutatott multimédiás és élménypedagógiai eszközök oktatásban betöltött szerepének további validálása érdekében a jövőben célunk egy empirikus kutatás lefolytatása is. Ez egy kérdőíves és teljesítménymérési elemeket kombináló esettanulmány keretében történne, amely során kvantitatív és kvalitatív módszerek segítségével vizsgálnánk a digitális módszerek hatását a hallgatói tanulási élményre, motivációra, valamint a szaknyelvi kompetenciák fejlődésére. A vizsgálat során alkalmazott elő- és utótesztek, fókuszcsoporthoz tartozó interjúk és hallgatói önreflexiók lehetőséget biztosítanak a tantermi gyakorlatok finomhangolására, és megerősíthetik a tanulmányban vázolt oktatás-módszertani irányvonalak hosszú távú hatékonyságát.

E tapasztalatok megerősítik hipotézisünket, miszerint a szaknyelvi szükségletelemzés módszertani alkalmazása és a digitális, multimédiás eszközökre épülő oktatási modellek együttesen hozzájárulnak a rendészeti szaknyelvi oktatás hatékonyságának és relevanciájának növeléséhez, különösen az élménypedagógiai szemlélet erősödése révén. Az oktatási gyakorlat során a hallgatók aktívabb részvételről, motiváltabb hozzáállásról és nagyobb szaknyelvi magabiztosságról számoltak be, amelyet többek között a kontextusba ágyazott tanulási helyzetek és az interaktív digitális eszközök támogattak.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatásunkhoz szükséges szakirodalom feltárása a TKP2021-NKTA-51 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a TKP2021-NKTA pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- Barnucz, N. & Labancz, I. (2017). Az IKT eszközök használatának különbözőségei a felsőoktatásban. *Educatio*, 26(2), 283–290. DOI: [10.1556/2063.26.2017.2.10](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.10)
- Barnucz, N. (2022). A digitális pedagógia alkalmazásának lehetőségei a rendészeti szaknyelvi órán. *Magyar Rendészet*, 22(2), 183–196. DOI: [10.32577/mr.2022.2.12](https://doi.org/10.32577/mr.2022.2.12)
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan. DOI: [10.1057/9780230290518](https://doi.org/10.1057/9780230290518)
- Borszéki, J. (2017). A határrendészeti tisztképzés negyedszázada egy nyelvtanár szemével. In Varga, J. (szerk.), *A határrendészeti tisztképzés negyedszázada*. Dialóg Campus. 87–99.
- Borszéki, J. (2018). The Definition of Specific-Purpose English Language Competences Needed in Border Control and their Development Potentials II: English for Border and Coast Guards: Specific-Purpose English Language Skills and the FRONTEX Tools Designed for their Development – Level A2/B1. *Magyar Rendészet*, 18(5), 139–176. DOI: [10.32577/mr.2018.5.9](https://doi.org/10.32577/mr.2018.5.9)
- Borszéki, J. (2020). Az English for Border and Coast Guards című nemzetközi szaknyelvi oktatóanyag fejlesztésének folyamata – a nem-nyelvész szakemberek szerepe. In Bocz, Zs. (szerk.), *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és –kutatás nemzetközi kontextusban*. SZOKOE. 231–247. DOI: [10.48040/PL.2020.19](https://doi.org/10.48040/PL.2020.19)
- Borszéki, J. (2021a). Az angol szaknyelvi kompetenciák szerepe a határrendészeti szervek nemzetközi együttműködése megvalósításában, fejlesztésük lehetőségei. In Szabó, Cs. & Molnár, D. (szerk.), *Studia Doctorandorum Alumnæ I*. Association of Hungarian PHD and DLA Students. 11–323. DOI: [10.23715/SDA.2021.1.1](https://doi.org/10.23715/SDA.2021.1.1)
- Borszéki, J. (2021b). The Definition of Specific-Purpose English Language Competences Needed in Border Control and their Development Potentials III: English for Border and Coast Guards: Specific-Purpose English Language Skills and the FRONTEX Tools Designed for their Development – Level B2. *Magyar Rendészet*, 21(1), 13–25. DOI: [10.32577/mr.2021.1.1](https://doi.org/10.32577/mr.2021.1.1)
- Collins, J., Hammond, M. & Wellington, J. (1997). *Teaching and Learning with Multimedia*. Routledge. DOI: [10.4324/9780203441305](https://doi.org/10.4324/9780203441305)
- Czékmán, B. (2018). A technológia tanórai alkalmazásának szintjei: a SAMR-modell lehetőségei a tanítási folyamatban és a kutatásban. *Konferencia-előadás: III. Mobil eszközök az oktatásban konferencia*, Balatonfüzfő, 2018. 11. 23–24.
- Csoma, K. (2007). Információs és kommunikációs technológiák a nyelvtanárképzésben. *Doktori disszertáció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Intézet Doktori Iskola.
- Dani, E. (2014). A kétfázisú HY-DE-modell: a hiper- és mélyfigyelem fázisváltásai a katedrától a hallgatói önfejlesztésig. *Informatika a felsőoktatásban 2014 konferencia*.
- Dominek, D. L. (2021). A flow, mint a pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban. *Eruditio – Educatio*, 21(4), 72–82. DOI: [10.36007/eruedu.2021.4.72-82](https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.4.72-82)
- Dominek, D. L. (2022). On a Flow-based pedagogical model: The emergence of experience and creativity in education. *Eruditio – Educatio*, 17(3), 72–81. DOI: [10.36007/eruedu.2022.3.072-081](https://doi.org/10.36007/eruedu.2022.3.072-081)
- Dominek, D. L. & Barnucz, N. (2022). The Educational Methodology of Flow at the University of Public Service. *Practice and Theory in Systems of Education*, 1(17), 1–7.
- Dovedan, Z., Seljan, S. & Vuckovic, K. (2002). *Multimedia in Foreign Language Learning*. MIPRO.
- Erchun, C. & Jie, L. (2012). Applying Multimedia Technology to the Teaching and Learning of College English in China: Problems and Solutions. *Journal of Information Technology and Application in Education*, 1(3), 108–111.
- Fegyverneki, G. & Aknai, D. O. (2017). *A mobiltanulás ábécéje pedagógusoknak. Módszertani és technikai ötletek a mobilizáló tanulóknak*. Neteducatio Kft.
- Forgó, S. (2011). Az elektronikus tanítás eszközei és módszerei. In Czeglési, L. (szerk.), *Elektronikus tananyagfejlesztés*. Líceum Kiadó. 41–64.

- G. Havril, Á. (2008). Betekintés a felsőoktatási angol szak/nyelvi képzésbe – egy hallgatói szükségletelemzés részeredményeinek általános tanulságai. *Modern Nyelvoktatás*, 24(3), 29–45.
- G. Havril, Á. (2009). A szaknyelv térhódítása a felsőoktatásban. *Doktori (PhD) értekezés*. Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Veszprém.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198–217. DOI: [10.1093/applin/9.2.198](https://doi.org/10.1093/applin/9.2.198)
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum.
- Hall, D. (2013). Introduction. In Hall, D. (szerk.) *Needs Analysis for Language Course Design: A Holistic Approach to ESP*. Cambridge University Press. 1–8.
- Heltai, P. (2006). Szakmai kommunikáció és szaknyelv. In Silye, M. (szerk.), *PORTA LINGUA. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. Debreceni Egyetem. 37–43.
- Huhta, M., Vogt, K., Johnson, E. & Tulkki, H. (2013). *Needs Analysis for Language Course Design: A Holistic Approach to ESP*. Cambridge University Press.
- Kimmons, R. (2016). Effective technology integration. In Kimmons, R. (szerk.), *K-12 Technology Integration*. Pressbooks.
- Kimmons, R., Graham, C. R. & West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 176–198.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Kurtán, Zs. (2003). *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Labancz, I. & Barnucz, N. (2016). Kísérlet az IKT-eszközhasználat hatásának vizsgálatára hallgatók körében. In Pusztai, G. & Ceglédi, T. (szerk.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partiumi Kiadó – Új Mandátum Könyvkiadó. 262–277.
- Mark, W. & Carla, M. (2000). Technology and Second Language Teaching. In Rosenthal, J. (szerk.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Lawrence Erlbaum.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32, 1–19. DOI: [10.1207/s15326985Sep3201_1](https://doi.org/10.1207/s15326985Sep3201_1)
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 3, 241–163. DOI: [10.1037/h0027272](https://doi.org/10.1037/h0027272)
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. Oxford University Press.
- Puentedura, R. R. (2014). SAMR: A contextualized introduction. *Lecture at Pine Cobble School*. Retrieved March, 13.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. The University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226518855.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226518855.001.0001)
- Serafini, E., Lake, J. & Long, M. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, 40, 11–26. DOI: [10.1016/j.esp.2015.05.002](https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.05.002)
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, G. & Madden, C. (szerk.), *Input in second language acquisition*. Newbury House. 235–253.
- Ürmösné Simon, G. & Barnucz, N. (2020). Az Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus múltbeli és jelenlegi tevékenységei, valamint a jövő perspektívája. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua 2020. Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek (1)*. SZOKOE. 293–307. DOI: [10.48040/PL.2020.24](https://doi.org/10.48040/PL.2020.24)
- Ürmösné Simon, G., Borszéki, J., Barnucz, N. & Uricska, E. (2021). A rendészeti szaknyelv szerepe a felsőoktatásban és az új nyelvi stratégia bevezetése. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua 2020. cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE. 185–195. DOI: [10.48040/PL.2021.15](https://doi.org/10.48040/PL.2021.15)
- Ürmösné Simon, G., Barnucz, N. & Kudar, M. (2022a). Út az Innovatív Tanszék első helyezett díja felé. *Belügyi Szemle*, 70(10), 2113–2133. DOI: [10.38146/BSZ.2022.10.11](https://doi.org/10.38146/BSZ.2022.10.11)
- Ürmösné, S. G., Borszéki, J., Barnucz, N. & Uricska, E. (2022b). The role of languages for law enforcement purposes in higher education: the introduction of the new foreign strategy at the UPS, Hungary. *Kosická Bezpečnostná Revue, Kosice Security Revue*, 12(1), 112–121.
- Yan, D. & Rongchun, L. (2011). The reflection for multimedia teaching. *Asian Social Science*, 7(2), 165–167. DOI: [10.5539/ass.v7n2p165](https://doi.org/10.5539/ass.v7n2p165)
- Yousefi, G. S. (2014). *The Effect of Multimedia Teaching on English Language Learning*. University of Amol.
- Zhongyuan, C. W. (2013). *The Use of Multimedia Material in Teaching Chinese as a Second Language and Pedagogical Implications*. Thesis. University of Massachusetts Amherst.

Absztrakt

A Nemzeti Közzolgálati Egyetem (a továbbiakban: NKE) Rendészettudományi Kar Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátusán folyó oktatás alapvető feladata a gyakorlati szaknyelvi kompetenciák fejlesztése. A tanulmány bemutatja a Lektorátuson folyó szaknyelvoktatást az utóbbi évtizedekben meghatározó körülményeket. A Lektorátus tanárai felismerték, hogy a különböző rendészeti ágak angol szaknyelvi programjainak és tananyagainak kidolgozásához elengedhetetlen a korszerű szükségletelemzési módszerek alkalmazása. A szerzők ismertetik, hogy ezek segítségével hogyan történt a határrendészeti és vámigazgatási szaknyelvi kompetenciák meghatározása a KER Szakmai Profil adaptált változata alapján, mely eredmények közvetlenül a tananyagfejlesztést alapozták meg. A tanulmány másik célja a konstruktivista pedagógia és a flow-alapú tanulás elméleti hátterének áttekintése, valamint azon oktatás-módszertani modellek bemutatása, melyek indokolják a módszertani paradigmaváltás szükségességét a köz- és felsőoktatásban egyaránt, majd a szaknyelvi kompetenciák fejlesztéséhez alkalmazható digitális megoldások hasznosíthatóságára hívja fel a figyelmet az élménypedagógia megteremtésének hátterében. Rámutatunk a digitális megoldások hasznosíthatóságára a szaknyelvi kompetenciák fejlesztésében és az élménypedagógia megteremtésében, explicit módon összekapcsolva ezen elméleti alapokat a gyakorlati tananyagfejlesztés lépéseivel és az alkalmazott módszerekkel. Az eredmények bemutatása részletessége miatt modellként szolgálhat tananyagfejlesztő kollégáknak.

Kulcsszavak: szükségletelemzés; CEF Professional Profiles Project; multimédia; élménypedagógia; szaknyelv; konstruktivista pedagógia; flow-alapú tanulás; digitális eszközök; tananyagfejlesztés.

Reflexiók a kvalitatív összehasonlító elemzés kvalitatív aspektusairól

A társadalom- és természettudományok módszertana közötti távolság csökkenésével a különböző tudományterületek számára egyaránt használható eljárások jelentek meg. Ilyen a Boole-algebrai, halmazelméleti, logikai apparátussal rendelkező kvalitatív összehasonlító elemzés is. Alapja olyan matematikai algoritmus, amely megoldást kínál az induktív folyamatok sztenderdizálására. A kvalitatív összehasonlító elemzés esetek jellemzésével holisztikus perspektívát követ, mintákat vázol, logikailag megadja az esetek mintáktól való eltérését.

Bevezetés

A humán valóság megértésében kiemelt figyelem illeti az összehasonlító elemzést. Alapvető emberi jellemzőként is felfogható, hogy folyamatosan összehasonlítjuk, viszonyítjuk magunkat másokhoz, önmagunkhoz, egy komplex rendszerhez vagy annak részrendszeréhez. Ekkor a skálázás, az átlag, vagy egy szubjektív módon meghatározott mérce is releváns lehet az elemzésnél. Viszont mindez azt is mutatja, hogy eltérő szempontok alapján állíthatók egymás mellé a vizsgált esetek, ahol elméletvezérelt vagy adatvezérelt módon végezhető a komparatív elemzés. Az esetek minél alaposabb feltárása mellett cél a több feltétel alapján történő összehasonlítás. Napjainkban a társadalom- és természettudományok módszertana közötti távolság fokozatosan csökkent, olyan új eljárások, módszertanok jelentek meg, amelyek a különböző tudományterületeken egyaránt használhatók. Ezek közé tartozik az amerikai szociológus, Charles Ragin által a 20. század végén kifejlesztett és már több irányzatot magáénak tudó kvalitatív összehasonlító elemzés – Qualitative Comparative Analysis (QCA) –, amely Boole-algebrai, halmazelméleti és logikai alapjaival az informatikában, a közgazdaságtudományban, az orvostudományban, a politikatudományban, a szociológiában, valamint a jog és a nemzetközi kapcsolatok terén széleskörűen alkalmazott. Tulajdonságainak köszönhetően a módszer kitűnően használható a neveléstudomány összetett jelenségeinek feltárását célul kitűző vizsgálatokban is. Ragin olyan matematikai algoritmust dolgozott ki – vállaltan kvalitatív elemzések számára –, amely látszólag nem foglalkozott a kvalitatív vizsgálatok szubjektivitásra utaló jegyeivel, és megoldást kínált az induktív folyamatok sztenderdizálására (Ragin, 1987). A kvalitatív összehasonlító elemzés az elméletgenerálás és az adatelemzés alternatív eszközeként értelmezhető, alapvető célja megerősíteni az eseteken átívelő összehasonlításokból eredő következtetéseket az esetek ismeretén keresztül (Komlósi, 2024; Thomann és mtsai, 2022).

Az esetcentrikus és/vagy változóorientált kvalitatív elemzésekben kiemelt figyelem illeti a logikát. A klasszikus kétértékű logika a kvalitatív kutatási folyamatban nem feltétlenül célravezető, dichotomizáló (igen-nem, igaz-hamis) jellege miatt jelentősen

redukálja azt a környezetet, amelyben a lehető legszélesebben feltárhatóvá válnak a humán valóságot alkotó és mozgató faktorok. Továbbá kérdéses a klasszikus logika intuícióhoz, intuitív ismeretekhez való viszonya, mert nem tudja bizonyítani és ellenőrizni az intuíció segítségével született elméleti konstrukciókat. Lényeges problémáról van szó, hiszen az intuíció része a mindennapok pedagógiai valóságának. Igaz ez akkor is, ha az intuícióval szubjektív rendszerek állnak elő, amelyek kutatómódszertani szempontból további kérdéseket generálnak.

Ma már tényként kezelhető, hogy a társadalomtudományi elmélet és gyakorlat jelentős része verbális természetű, és a verbális kijelentések rendszerint halmazok között, nem pedig folyamatosan változtatható változók között írhatók le (Schneider és Wagemann, 2007). A nyelvi változók bizonytalan értékeinek, vagy más, a matematika pontos eszközeivel nem elemezhető nemlineáris rendszereknek logikai úton történő vizsgálata központi kérdéssé válik (Vassinen, 2012). E problémakör feloldására napjainkban már létezik javaslat: a bizonytalanságok, a részleges igazságot kifejező ismeretek, a közbülső valóságértékek kezelésére alkalmas a fuzzy logika. A humán valóság értelmezésénél megjelenő szubjektív információk, valamint az objektíven mérhető adatok együttes felhasználása akkor lehetséges, ha megoldást találunk arra a kérdésre, hogy miként lehet az emberi tudást – a szubjektív információkat – matematikai formulákba transzformálni. Erre alkalmasak a fuzzy rendszerek (Kása és Réthi, 2017). A kvalitatív összehasonlító elemzés neveléstudományi vizsgálatokba történő beemelése hozzájárulhat a szubjektív információk és a matematikai formulák társításához, segítheti az emberi valóság árnyalt reprezentációjának megértését.

A tanulmányban nem törekszünk a kvalitatív összehasonlító elemzés módszertani lépéseinek és empirikus vizsgálatokban való megjelenésének illusztrálására, mindez a hazai neveléstudományi szakirodalomban 2014 óta fellelhető (Galántai, 2016; Sántha, 2014, 2015, 2019). Viszont a kvalitatív összehasonlító elemzés lépéseinek ismerete nagymértékben segíti a tanulmány megértését, különös tekintettel a kvalitatív aspektusokra, valamint az ezekkel kapcsolatos módszertani metareflexiókra. Arra a kérdésre keresünk választ, hogy a kvalitatív összehasonlító elemzés miként illeszkedik a kvantitatív, a kvalitatív és a kevert paradigmák keretei közé; illeszkedik-e egyáltalán e rendszerbe, vagy átfogja mindhármát, és újabb paradigmát generál. Továbbá a módszertant kvalitatív aspektusból megvilágító érveket és szempontokat vázolunk. Így az összetett kutatómódszertani ismeretek szükségességét hangsúlyozzuk a neveléstudományi vizsgálatokban. A tanulmány nem empirikus kutatáson alapul, ezért struktúrája eltér az ilyen esetben megkövetelt formától. Ehelyett módszertani megközelítéseket elemez, szintetizál, kiemeli a kvalitatív összehasonlító elemzés kvalitatív jellemzőit. Ehhez a kvalitatív összehasonlító elemzés nemzetközi és hazai szakirodalmi megjelenését használja kezdőpontként, majd a kutatómódszertani paradigmák és az összehasonlító elemzés kapcsolatának vizsgálatán át jut el a kvalitatív összehasonlító elemzés kvalitatív aspektusainak feltárásához. Mindez egy nem konvencionális tanulmánystruktúrát eredményez, amely reményeink szerint a módszertani szintetizálást így egyértelműbben megközelíthetővé és érthetővé teszi.

A kvalitatív összehasonlító elemzés a nemzetközi és a hazai szakirodalomban

Az utóbbi években a kvalitatív összehasonlító elemzést (QCA) alkalmazó tanulmányok száma jelentősen megnőtt. A Web of Science Core Collection adatbázisa szerint 1992 és 2024 között 3607 olyan tudományos közlemény jelent meg, amely hivatkozza a QCA-t (Komlósi, 2024). A kvalitatív összehasonlító elemzés nemzetközi aspektusainak feltárásához felhasznált tanulmányok átfogó képet festenek az összehasonlító elemzés

tipológiáinak megjelenéséről és a tudományterületeken történő felhasználásáról. A hazai vonatkozások vizsgálatához a kvalitatív összehasonlító elemzés teoretikus és módszertani apparátusát alkalmazó tanulmányokat használtunk fel.

Komlósi (2024) vizsgálata alapján a QCA-t alkalmazó tudományos publikációk 1992–2024 közötti tudományágankénti megoszlásánál jelentős különbségek tapasztalhatók. Első helyen az üzleti és menedzsmenttudományok területén szereplő publikációk állnak több mint 2000 megjelenéssel. A neveléstudományi kutatások a lista második szegmensében, kevesebb mint 500 tanulmánnyal szerepelnek, jelentősen megelőzve például a művészetek, a bölcsészettudományi területeket. A vizsgálat adatai egyértelműen láttatják, hogy a módszer eredetileg a politikatudomány és a szociológia területén jelent meg, napjainkra a közgazdaságtanban, az üzleti és menedzsmenttudományokban is nagy népszerűségnek örvend, és remélhetően az előnyök felismerésével e komplex módszertan a neveléstudomány számára is egyre inkább értékesé válik.

Komlósi (2024) a vállalkozáskutatáshoz kapcsolódó, a QCA-t alkalmazó legújabb nemzetközi tudományos közleményeket vizsgálta. A Web of Science elektronikus folyóirat-adatbázisban végzett kereséssel 130, az üzleti és menedzsmenttudományok területén megjelent közleményt azonosított, fókuszba helyezve a Q1-es minősítéssel és legalább 2,5-es SJR-rel rendelkező nemzetközi tudományos folyóiratokban 2022 és 2024 között megjelent publikációkat. Összesen 16 tanulmány felelt meg a feltételeknek, amelyeket módszertani szempontból elemzett. A vizsgált tanulmányokkal kapcsolatos megállapításokat Robinson és munkatársai (2019) által közölt 19 gyakori hiba / jó gyakorlat értékelési szempontrendszer alapján mutatta be, kiemelve a hiányosságokat és a fejlesztési lehetőségeket. Mindez hatalmas módszertani segítség a téma iránt érdeklődők számára.

Korábban a QCA-tipológiák szakirodalomban való megjelenésének kimutatásával Thiem és Duşa (2013) is foglalkozott. Vizsgálatuk során 276 nemzetközi, bírálati rendszerű folyóiratban 1984 és 2012 között megjelent tanulmányt tekintettek át, fókuszba helyezve az alap QCA-típusok (csQCA – crisp-set, dichotomizáló, kétértékűséget preferáló; mvQCA – többértékű, egészértékűséget figyelembe vevő; fsQCA – fuzzy-set, többértékű, fuzzy rendszerre épülő változat) teoretikus fejlődésének és gyakorlati alkalmazásának elemzését. Eredményeik alapján a QCA a megjelenése utáni első öt évben alig tűnt fel a szakirodalomban, majd fokozatosan beépült a nemzetközi kutatómódszertanba. A többféle QCA-tipológia ellenére az alapváltozat, a csQCA napjainkban is széleskörűen alkalmazott, továbbá 2000-es megjelenése óta szép karriert futott be a fsQCA is. Ugyanez azonban nem mondható el a mvQCA-ról, amely viszonylag alulreprezentált a szakirodalomban.

Roig-Tierno és munkatársai (2017) is hasonló témakörben folytattak vizsgálatot, a Compass.org honlapon megjelent 469 olyan tanulmányt dolgoztak fel, amelyek a QCA három variánsának kutatásokban való alkalmazhatóságát érintették. Az eredmények szerint 236 cikk foglalkozott a csQCA, 222 a fsQCA, míg csupán 11 tanulmány a mvQCA gyakorlatban történő megjelenítésével. A szerzők részletes kvantitatív elemzést adtak a QCA módszertanát alkalmazó tudományterületekről is, közölték a leggyakrabban idézett szerzőket.

A vizsgálatok sorát bővítette Livne-Tarandach és munkatársai (2015) kutatása is, amely a Web of Science, a JSTOR és a Business Source Complete online adatbázisokban 1988 és 2013 között közzétett tanulmányokra irányult. Ebben az időintervallumban 112 folyóiratban 83 QCA-val kapcsolatos cikk jelent meg. A tanulmányok 52%-át politológiai, 23%-át szociológiai tudományterülethez tartozó folyóiratokban tették közzé, a többi oktatási, egészségügyi és menedzsment témakörökben publikálták.

A hazai neveléstudományi szakirodalomban is olvashatók már QCA-val kapcsolatos teoretikus és empirikus vizsgálatokat tartalmazó tanulmányok. A QCA történeti hátterét, az alapelvek ismertetését taglaló, a módszertan megjelenésekor létező nemzetközi

tudományos környezetet illusztráló, valamint a QCA Ragin-féle és az összehasonlító elemzések milli koncepcióját párhuzamba állító munkák ismertek (Sántha, 2014, 2020). A teoretikus megközelítések mellett a kétértékű crisp-set QCA (csQCA) módszertanát alkalmazó empirikus vizsgálatok is készültek (Galántai, 2016; Sántha, 2015), valamint e módszertannal hazai empirikus eredményeit nemzetközi környezetben ismertette Turós (2024) tanulmánya. A közelmúltban a QCA módszertanához egy hazai szoftver-innováció (PED-QCA) is született (Sántha és Nádler, 2018). Mivel a társadalmi jelenségek nem kezelhetők csupán igazként vagy hamisként, a csQCA dichotomizálásra építő rendszere után a hazai neveléstudományban is a figyelem egyre inkább a többértékűség felé fordult, relevánssá téve a fuzzy-set QCA (fsQCA) módszertanát (Sántha, 2019; Vida, 2023; Vida és mtsai, 2024).

A kvalitatív összehasonlító elemzés a kutatómódszertani paradigmák függvényében

Módszertani jellemzői alapján vitatott a QCA kutatómódszertani paradigmák tárházába való egyértelmű besorolhatósága. Elképzelhető, hogy önállóan létező, a kvantitatív, a kvalitatív és a kevert (kombinált) paradigmát átfogó módszertani innovációról van szó. A kvalitatív összehasonlító elemzés egyedi terminológiával és saját matematikai algoritmussal rendelkezik, önálló lépéssorozata alkalmassá teszi a humán valóság mélyrétegeinek árnyalt és többszemponútú feltárását. Ragin alapvetően a kvalitatív elemzések számára kínált olyan matematikai apparátust felvonultató megoldást, amellyel az induktív folyamatok sztenderdizálhatók (Ragin, 1987). Goertz és Mahoney (2012) is állítják, hogy a QCA kvalitatív kutatói aspektusból készült, és meghatározza napjaink kvalitatív módszertanát. Állításukkal nem feltétlenül érthetünk egyet, hiszen a kvalitatív módszertannal kapcsolatos neves nemzetközi konferenciák – a MAXQDA konferencia (MQIC);¹ a Mayring rendszeréhez köthető kvalitatív tartalomelemzés workshop;² a Günter Mey és Katja Mruck által életre hívott, évente Berlinben megrendezendő Berliner Methodentreffen;³ a Svájc különböző egyetemein évente tartandó Schweizer Methodenfestival;⁴ a kvalitatív kutatómódszertan interdiszciplinaritására fókuszáló, az Illinois-i Egyetemen (USA) évente megrendezésre kerülő International Congress of Qualitative Inquiry konferencia⁵ – absztraktjait, a világhálón elérhető ppt-anyagait áttekintve nem kap domináns szerepet a QCA (Sántha, 2022). Továbbá ezt támasztja alá a scimagojr.com portálon fellelhető, bírálati rendszerű, kvalitatív kutatásokat közlő tanulmányok absztraktjainak áttekintése is.

A QCA a kvalitatív kutatást is jellemző mélyreható, esetalapú ismereteket követel. Mindezt olyan szisztematikus megközelítéssel egészíti ki, amely lehetővé teszi a kutatók számára a kevésbé nyilvánvaló, összetett mintázatok adathalmazokban történő felfedezését (Livne-Tarandach és mtsai, 2015). A kvalitatív összehasonlító elemzés ötvözi a kvantitatív kutatás formalizált és szisztematikus megközelítését a kvalitatív kutatás nyitottságával és rugalmasságával, továbbá hangsúlyozza az egyedi mintázatok és az értelmező érvelés együttes megjelenését egy formalizált vizsgálatban (Komlósi, 2024).

A kvantitatív paradigmától távolodó és nem feltétlenül a kvalitatív paradigma teljes repertoárját elérő jellemzőkről beszél Gläser és Laudel (2013), kiemelve, hogy a QCA statisztikai számítások helyett a Boole-algebrát használja. Hasonlóan gondolkodik Sager és Ledermann (2013), amikor a QCA-t nem a statisztikai, valószínűségi eljárásokra, hanem a logikai, algebrai elemekre alapozottnak tekintik. A QCA középutat jelent az esetorientált és a változóorientált megközelítések között, alkalmas a kvalitatív esetcentrikus és a kvantitatív változócentrikus elemek összekapcsolására (Rihoux és mtsai, 2011; Sager és Ledermann, 2013).

Egyes nézetek a QCA-t olyan kvantitatív módszernek tartják, amely kvalitatívan kódolt adatokkal dolgozik, és esetek szisztematikus összehasonlító vizsgálatát teszi lehetővé (Wendler és mtsai, 2013). Galántai (2016) a QCA-t strukturálatlan kvalitatív adatokon használható kvantitatív módszertanként értelmezi, amely szövegelemzésre, társadalmi jelenségek feltételeinek Boole-algebrai alapú meghatározására alkalmazható. A QCA feltárja a kvalitatív és a kvantitatív kutatás potenciálisan figyelmen kívül hagyott összefüggéseit, alkalmas a kutató által megfogalmazott új ötletek, állítások igazolására.

Ismert olyan törekvés is, amely a QCA-t kiegészítő módszertanként használta az empirikus vizsgálatban (Bromley és mtsai, 2012). Ekkor a kutatók nem előre definiált feltételekkel dolgoztak, hanem azok az adatok induktív, adatvezérelt kvalitatív elemzése során jelentek meg. Az adatvezérelt elemzéssel összhangban interjúkon, szövegkorpuszokon folytattak induktív kvalitatív tartalomelemzést, majd ezt követte a kvalitatív összehasonlító elemzés. A kutatók szisztematikus módszertanként alkalmazták a QCA-t az esetek közötti különbségek és hasonlóságok feltárása érdekében. Hasonló elgondolás alapján működtek Sántha (2015, 2019, 2021) vizsgálatai is, ahol a reflektív naplózás kvalitatív technika és a QCA crisp-set, majd fuzzy-set verzióinak társítása történt neveléstudományi vizsgálatokban.

Egyes nézetek a QCA-t olyan kvantitatív módszernek tartják, amely kvalitatívan kódolt adatokkal dolgozik, és esetek szisztematikus összehasonlító vizsgálatát teszi lehetővé. Galántai (2016) a QCA-t strukturálatlan kvalitatív adatokon használható kvantitatív módszertanként értelmezi, amely szövegelemzésre, társadalmi jelenségek feltételeinek Boole-algebrai alapú meghatározására alkalmazható. A QCA feltárja a kvalitatív és a kvantitatív kutatás potenciálisan figyelmen kívül hagyott összefüggéseit, alkalmas a kutató által megfogalmazott új ötletek, állítások igazolására.

A kvalitatív összehasonlító elemzés kvalitatív vonatkozásai

A QCA alapvetően esetek komparatistikájával foglalkozik a különböző lehetséges fel-tétel (változó)-kombinációk és a vonatkozó kimenetek elemzésével, megalkotva saját algoritmusát és egyedi terminológiáját.

A többféle úton való eredményre jutás, az ekvifinalitás (többszörös konjunkciós okozás vagy ismertebb nevén többszörös okozás) a QCA és a kvalitatív kutatói munka része. Az ekvifinalitás a kvalitatív elemzések specifikus jellemzője, köszönhetően annak, hogy egy partikuláris kimenethez néhány oksági út vezethet, ahol az utak mindegyike feltételek specifikus konjunkciójaként áll elő (ezen a ponton az olvasó számára szükségessé válik a QCA alapvető lépéseinek ismerete). A kvalitatív vizsgálatokban leginkább arra alapozunk, hogy az események, a jelenségek és szituációk nem egyetlen ok által vezéreltek, ezért több releváns oksági tényezővel számolunk az elemzés során. Kvalitatív értelemben az esetek konkrét oksági utakkal összekapcsoltak, így ilyen nézőpontból a QCA alkalmazásával cél az esetek kimenetelének magyarázata (Mahoney és Goertz, 2006). A magyarázatot illetően a kvalitatív kutatás az esetekre vonatkozóan a kimenetből indul visszafelé, az okok, a feltételek irányába vizsgálódik. Például magyarázatot keresve arra a kérdésre, hogy miért lehet eredményes a tanítás-tanulás folyamata, számos

okot, feltételt állapíthatunk meg. Feltételként megjelenhet többek között a pedagógusok módszertani kultúrája, a tanulási környezet és a tanulói jellemzők is szerepet kaphatnak. Ezért a kvalitatív elemzések gyakran előforduló jelenségeként a kutatók partikuláris események okainak feltárását tűzik ki célul. Ez különösen igaz a neveléstudományi kutatásokra, ahol komplex, több feltétel által befolyásolt jelenségek, szituációk, egyének vizsgálata lehet a cél. A vizsgálat során indokolt tekintettel lenni arra, hogy olyan individuális esetekről van szó, ahol az esetek kimenetét és az okokat célszerű részletesen magyarázni. A korábbi példánál maradva feltehető a kérdés, hogy mitől függ a tanulás eredményessége. A válaszadás során kvalitatív szempontból – figyelembe véve a QCA jellemzőit – a kérdés a következőképpen alakulhat: mitől függ a tanulás eredményessége X, Y esetekben? Így már láthatóvá válik a konkrét eset és az odavezető út, valamint a kimenet.

A QCA-típológiák során visszatérő probléma a minta elemszámának meghatározása. Gyakori, szakmai vitáktól sem mentes kérdés, hogy milyen mintaelemszámnál alkalmazható a QCA. A módszertan a paradigmák határán alapvetően a „köztes N-vizsgálatok” kategóriájába sorolható, a sokváltozós és kevés esetet felvonultató elemzések számára ajánlott, ahol rendszerint felmerülnek az adatinterpretáció mikéntjével kapcsolatos kérdések (Kron, 2005).

A mintaelemszám és a QCA kapcsolatára utaló kérdésekben Rihoux és munkatársai (2009) állásfoglalására alapozva állítható, hogy a QCA-módszertanok különböző mintaelemszámnál használhatók, figyelembe véve azt, hogy $N < 3$ esetén alkalmazásuk nem releváns, mert ekkor kérdésessé válik a matematikai modell létrehozása. Nincs szigorú összefüggés a minta elemszáma és a QCA alkalmazhatósága között, de célszerű arra a kutatói szándékra figyelni, hogy mennyire szeretnék a nyelvi világunk által kreált bizonytalanságokat matematikailag modellálni. Azaz a 0/1 opcióban gondolkodunk (ekkor a csQCA releváns), vagy ezt kiterjeszthetjük a $[0; 1]$ intervallumon (fsQCA-t alkalmazva), vagy a természetes számok halmazán (mvQCA-t használva) dolgozunk.

Bár a mintaelemszám kérdései a 2020-as évekre megoldódni látszanak, a QCA-t alkalmazni kívánó kutatók számára segítség lehet egyfajta „mintaelemszám-katalógus” megjelenítése: Rihoux és munkatársai (2009) a kvalitatív vizsgálatoknál megszokott kismintás vizsgálatokra alapoznak, továbbá ismert a módszertan közepes és nagy mintán való alkalmazása is (Cooper és Glaesser, 2016; Greckhamer és mtsai, 2013). A közepes nagyságú mintával dolgozók számára Legewie (2013) $15 < N < 50$, Thiem és Duşa (2013) $10 \leq N \leq 30$, míg Hermann és Cronqvist (2006) $5 \leq N \leq 50$ mintaelemszámot tartanak elfogadhatónak. Vassinen (2012) munkájában többszáz mintaelemszámra utaló hivatkozások is találhatók – igaz, ezek többnyire a 2010-es évekből –, tovább árnyalva a kérdést.

A QCA alkalmazása során a mintaelemszám kérdései mellett problémás lehet az esetkiválasztás folyamata is. Az esetek kiválasztásánál – összhangban a kvalitatív elemzésekkel – a kutató általában azon eseteket jelöli ki további vizsgálat számára, amelyekben a kimenet bekövetkezik, vagyis $Y = 1$ jelöléssel bír. Ezek a pozitív esetek. Indokolt azonban tekintettel lenni a kutatási kérdés és a célok függvényében a nulla kimenetelű, negatív esetekre is ($Y = 0$), hiszen utóbbiak szintén hozzájárulhatnak az elméletgeneráláshoz. Ezt jól illusztrálja Sántha (2015) pedagógiai térszervezéssel kapcsolatos vizsgálata, ahol $Y = 0$ kimenet is jelentkezett, vagyis az eredmények alapján létezik olyan eset, amikor a megfelelő térstrukturálás, módszertani kultúra és eszközhasználat sem vezet hatékony tanítási-tanulási folyamathoz (lásd a hipotetikus igazságtáblát – Sántha, 2015. 8.).

Az $Y = 0$ kimenetellel rendelkező eseteknél összetettebb kérdések is előállhatnak az elemzés során. A kismintás kvalitatív vizsgálatoknál átgondolandók azon esetek, ahol az összes feltétel és a kimenet hiányzik, például három feltétel esetén a $(0, 0, 0)$ lehetőség és $Y = 0$ áll elő. Az előbbi, térszervezéssel kapcsolatos példánál maradva (Sántha, 2015) előfordulhatna olyan eset is az adatok alapján, hogy nem létezik sem megfelelő

térstrukturálás, sem átgondolt módszertani kultúra és eszközhasználat – ekkor előállna a (0, 0, 0) eset –, valamint az Y kimenet, a hatékony tanítási-tanulási folyamat sem adott, tehát $Y = 0$. A kutatók ritkán választanak ilyen eseteket, mert viszonylag nagyszámúak és rosszul definiáltak is lehetnek, így problémás kiválasztani közülük a további elemzésre alkalmasakat. Továbbá sokszor nem reális lehetőség maga a kiválasztás folyamata sem, lásd például a gyakorlatban nem előforduló, csak matematikailag létező konfigurációkat (Mahoney és Goertz, 2006).

További probléma, hogy a nulla kimenettel (0, 0, 0) rendelkező esetek kevésbé hasznosak az elméletek tesztelése szempontjából. Bármilyen más konfiguráció inkább használható az elméleti modellek teszteléséhez, hiszen cáfolhatják, gyengíthetik a teoretikus háttérrel (pl. ilyenkor a feltételek jelen vannak, de a kimenet 0). Az új tények, információk hatására a kutatók módosíthatják, vagy el is vethetik a kialakult elméleti modellt. Mahoney és Goertz (2006) állítják, hogy a kvalitatív kutatók majdnem soha nem készítenek a (0, 0, 0) lehetőségekről esettanulmányt, továbbá a kialakult modellhez nem illeszkedő esetek sem hagyhatók figyelmen kívül, ezért újabb elemzés tárgyát képezhetik. Utóbbi során meg kell keresni azon faktorokat, amelyek azt indukálták, hogy az eset más mintázatot kövessen. Kutatóként azt indokolt megérteni, hogy az előforduló esetek miért nem illeszkednek adott elméleti modellhez.

A QCA alkalmazásakor releváns kérdés a kutatói szerep, a kutatói attitűd kérdése. Az új kutatási paradigmák és módszertanok létrejöttükor előtérbe helyeződik és klasszikus tárgyalási kiindulópontként jelentkezik az objektivista-szubjektivista nézetkülönbség és ezzel együtt az etic-emic dilemma (Szabolcs, 2001). Az emic a kutatót személyek belső tulajdonságait, szubjektív nézeteit hordozza magában, így a kvalitatív módszertanhoz áll közelebb, míg az etic az objektivitásra törekvést, a külső szempontok figyelembevételét hangsúlyozza. A kutatási folyamat aktivitásra, gondolkodásra, reflexióra készíti a kutatót, aki állandóan reflektál, ellenőrzi, korrigálja tevékenységét. A reflexió biztosítja a kutatói tevékenység diagnosztizálását és fejlődését, ellenáll az elhamarkodott, a nem átgondolt döntések meghozatalának. A folyamatos reflektálás során pontosan értelmezzük és magyarázzuk a kutatási problémát, a mintaválasztást, a módszereket, élünk a kritikai magatartás lehetőségével. A reflexió hozzájárul ahhoz, hogy a kutatási folyamatot és az eredményeket logikusan felépítve, a szabályok és a következetesség jegyében ismertessük. A kutató reflektál a saját tevékenységére, a problémamentesnek tűnő szituációkat is elemzésnek veti alá.

A QCA alkalmazásakor releváns kérdés a kutatói szerep, a kutatói attitűd kérdése. Az új kutatási paradigmák és módszertanok létrejöttükor előtérbe helyeződik és klasszikus tárgyalási kiindulópontként jelentkezik az objektivista-szubjektivista nézetkülönbség és ezzel együtt az etic-emic dilemma. Az emic a kutatót személyek belső tulajdonságait, szubjektív nézeteit hordozza magában, így a kvalitatív módszertanhoz áll közelebb, míg az etic az objektivitásra törekvést, a külső szempontok figyelembevételét hangsúlyozza. A kutatási folyamat aktivitásra, gondolkodásra, reflexióra készíti a kutatót, aki állandóan reflektál, ellenőrzi, korrigálja tevékenységét. A reflexió biztosítja a kutatói tevékenység diagnosztizálását és fejlődését, ellenáll az elhamarkodott, a nem átgondolt döntések meghozatalának.

A kutatótársakkal, más szakemberekkel a reflexió kollegiális természetére alapozva megvitatja a vizsgálat fázisait, elősegíti a metodológiai elvek teljesítését, az adatok minél alaposabb elemzését és az eredmények prezentálását.

A QCA esetén az objektivista-szubjektivista kettősség érzékelhető, igaz, a QCA-típológiáknál másként jelentkezik a kutató szerepe. A feltételek meghatározásakor a kutatói szubjektivitás nem zárható ki teljes mértékben, a feltételek megadásánál alkalmazott különféle technikák (pl. induktív tartalomelemzés) is hordoznak szubjektív jegyeket, lásd a fuzzy-set QCA esetében a Ragin-féle és a Basurto és Speer által jegyzett kalibrálást (Basurto és Speer, 2012; Ragin, 2000). Viszont a minimalizálás, a Quine–McCluskey-algoritmus egzakt folyamat.

A szubjektivitás problémája magával vonja a megfelelő értelmezés kérdését, fókuszba helyezi azt, hogy különböző kutatók miként értelmezik a látottakat, a hallottakat. A társadalmi valóság olyan konstruált világ, amelyben a jelenségek a szereplők kognitív folyamatai során produkáltak, vagy pedig a nem megfigyelt, nem észrevett jelenségek által alkotott elemekből állnak. Így középpontba kerül a megfigyelhető jelenségek magyarázata. Ha elfogadjuk azt, hogy a társadalomtudományokban a különböző mechanizmusok szociális konstrukciókként értelmezettek, akkor a felmerülő problémák ellenére (például miként képes a kutató ezek észlelésére, magyarázatára) relevánssá válik a társadalmi mechanizmusok megismerhetősége (Agabrian, 2004; Sántha, 2011).

Összegzés

A tanulmány kiemelte, hogy a QCA több szempont figyelembevételével esetek jellemzését adja, történeti, holisztikus perspektívát követ. Mintákat vázol, logikai alapon megállapítja, hogy mely esetek térnek el a mintáktól. Képes a társadalmi jelenségek magyarázatát segítő minták azonosítására, figyel arra, hogy világunk változásai nem pusztán egy tényező módosulásának eredményei, hanem, a komplex okságfogalommal összhangban, összetett ok-okozati összefüggések következménye. A QCA alkalmas összetett társadalmi jelenségek, szituációk magyarázatára, eszközrendszere eltér a klaszszikussá vált módszerektől, az ok-okozati összefüggések feltárását és elemzését logikai, halmazelméleti úton valósítja meg. A neveléstudományi vizsgálatok számára informatív, szisztematizálásra törekszik, átláthatóvá teszi a kutatás folyamatát. Kiemeli az egyedi esetek vizsgálatát, segíti az összehasonlítást, ugyanakkor az esetek mögött létező jelenségek átfogó magyarázatára törekszik.

Sántha Kálmán

Pannon Egyetem Humántudományi Kar Neveléstudományi Intézet

Irodalom

- Agabrian, M. (2004). *Cercetarea calitativă a socialului*. Institutul European.
- Basurto, X. & Speer, J. (2012). Structuring the Calibration of Qualitative Data as Sets for Qualitative Comparative Analysis (QCA). *Field Methods*, 24(2), 155–174. DOI: [10.1177/1525822X11433998](https://doi.org/10.1177/1525822X11433998)
- Bromley, P., Hwang, H. & Powell, W. (2012). Decoupling revisited: Common pressures, divergent strategies in the U.S. nonprofit sector. *M@n@gement*, 15(5), 468–501. DOI: [10.3917/mana.155.0469](https://doi.org/10.3917/mana.155.0469)
- Cooper, B. & Glaesser, J. (2016). Exploring the robustness of set theoretic findings from a large n fsQCA: an illustration from the sociology of education. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(4), 445–459. DOI: [10.1080/13645579.2015.1033799](https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1033799)
- Galántai, L. (2016). Rendszerszerű pályák. A sikeres egyetemi felvételi szocializációs előzményei a PTE Wlisslocki Henrik Szakkollégiumában. *Educatio*, 25(3), 348–358.

- Gläser, J. & Laudel, G. (2013). Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), 1–37. DOI: [10.17169/fqs-14.2.1886](https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1886)
- Goertz, G. & Mahoney, J. (2012). *A Tale of Two Cultures: Qualitative and Quantitative Research in the Social Sciences*. Princeton University Press. DOI: [10.23943/princeton/9780691149707.001.0001](https://doi.org/10.23943/princeton/9780691149707.001.0001)
- Greckhamer, T., Misangyi, F. V. & Fiss, C. P. (2013). The two QCAs: From a small-N to a large-N set Theoretic Approach. In Peer, C. F., Cambré, B. & Marx, A. (szerk.), *Configurational Theory and Methods in Organisational Research. Research in the Sociology of Organisations* 38. Emerald Group Publishing Limited. 49–75. DOI: [10.1108/S0733-558X\(2013\)0000038007](https://doi.org/10.1108/S0733-558X(2013)0000038007)
- Hermann, A. & Cronqvist, L. (2006). *Contradictions in Qualitative Comparative Analysis (QCA): Ways Out of the Dilemma*. European University Institute, Working Papers, Italy. <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/6305/SP-2006-06.pdf?sequence=3> Utolsó letöltés: 2014. 02. 26.
- Kása, R. & Réthi, G. (2017). Fuzzy logikán alapuló modellezési módszerek gazdálkodástudományi alkalmazásának episztemológiai megközelítése. *Vezetéstudomány*, 48(4), 84–99. DOI: [10.14267/VEZTUD.2017.04.10](https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.04.10)
- Komlósi, É. (2024). A kvalitatív komparatív elemzés és alkalmazása a vállalkozáskutatás területén. *Statistikai Szemle*, 102(6), 549–577. DOI: [10.20311/stat2024.06.hu0549](https://doi.org/10.20311/stat2024.06.hu0549)
- Legewie, N. (2013). An Introduction to Applied Data Analysis with Qualitative Comparative Analysis (QCA). *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 14(3), 1–45. DOI: [10.17169/fqs-14.3.1961](https://doi.org/10.17169/fqs-14.3.1961)
- Livne-Tarandach, R., Hawbaker, B., Lahneman, B. & Jones, C. (2015). Qualitative Comparative Analysis: Opportunities for Case-based Research. In Elsbach, K. & Kramer, R. (szerk.), *Handbook of Innovative Qualitative Research Methods: Pathway to Cool Ideas and Interesting Papers*. Routledge. 156–167.
- Mahoney, J. & Goertz, G. (2006). A Tale of Two Cultures: Contrasting Quantitative and Qualitative Research. *Political Analysis*, 14(3), 227–249. DOI: [10.1093/pan/mpj017](https://doi.org/10.1093/pan/mpj017)
- Ragin, C. (1987). *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press.
- Ragin, C. (2000). *Fuzzy-set social science*. The University of Chicago Press.
- Rihoux, B., Rezsöhazy, I. & Bol, D. (2011). Qualitative Comparative Analysis (QCA) in Public Policy Analysis: an Extensive Review. *German Policy Studies*, 7(3), 9–82.
- Roig-Tierno, N., Gonzalez-Cruz, T. F. & Llopis-Martínez, J. (2017). An overview of qualitative comparative analysis. A bibliometric analysis. *Journal of Innovation & Knowledge*, 2(1), 15–23. DOI: [10.1016/j.jik.2016.12.002](https://doi.org/10.1016/j.jik.2016.12.002)
- Rubinson, C., Gerrits, L., Rutten, R. & Greckhamer, T. (2019). Avoiding Common Errors in QCA: A Short Guide for New Practitioners. *Compass*, 1–6. https://compass.org/wp-content/uploads/2019/07/Common_Errors_in_QCA.pdf Utolsó letöltés: 2025. 02. 04.
- Sager, F. & Ledermann, S. (2013). *Qualitative Comparative Analysis (QCA) und realistische Evaluation. Theoretische Parallelen und eine praktische Anwendung*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssar-144025> Utolsó letöltés: 2025. 02. 04.
- Sántha, K. (2011). *Abdukcio a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás? Eötvös József Kiadó*.
- Sántha, K. (2014). Qualitative Comparative Analysis: módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára. *Iskolakultúra*, 24(6), 3–16.
- Sántha, K. (2015). Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térbrázolásban. *Iskolakultúra*, 25(3), 3–14. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.3.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.3.3)
- Sántha, K. & Nádler, B. (2018). PED-QCA innováció a hazai neveléstudományi vizsgálatok számára. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 6(1), 78–86. DOI: [10.21549/NTNY.21.2018.1.5](https://doi.org/10.21549/NTNY.21.2018.1.5)
- Sántha, K. (2019). Teacher Trainees' Beliefs Concerning Efficient Teaching and Learning – Pedagogical Spaces in Focus. *The New Educational Review*, 55(1), 17–29.
- Sántha, K. (2020). A kvalitatív összehasonlító elemzés történeti háttere. *Polymatheia*, 17(1–2), 137–148. DOI: [10.51455/Polymatheia.2020.1-2.08](https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2020.1-2.08)
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartomelemzés. Eötvös József Könyvkiadó*.
- Schneider, C. O. & Wagemann, C. (2007). *Qualitative Comparative Analysis (QCA) und Fuzzy Sets*. Verlag Barbara Budrich. DOI: [10.2307/j.ctvd08f5](https://doi.org/10.2307/j.ctvd08f5)
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Thomann, E., Ege, J. & Paustyan, E. (2022). Approaches to qualitative comparative analysis and good practices: a systematic review. *Swiss Political Science Review*, 28(3), 557–580. DOI: [10.1111/spsr.12503](https://doi.org/10.1111/spsr.12503)
- Turós, M. (2024). Comparative analysis of the views of Montessori and Waldorf teacher trainers. *Social Sciences & Humanities*, 9, 1–9. DOI: [10.1016/j.ssaho.2024.100855](https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100855)
- Thiem, A. & Duşa, A. (2013). QCA: A Package for Qualitative Comparative Analysis. *The R Journal*, 5(1), 87–97. <http://journal.r-project.org/archive/2013-1/thiem-dusa.pdf> Utolsó letöltés: 2025. 02. 04.

Vassinen, A. (2012). *Configurational Explanation of Marketing Outcomes. A Fuzzy-Set Qualitative Comparative Analysis Approach*. Aalto University Finland. www.stratmark.fi/wp-content/uploads/Antti%20Vassinen_CEMO.pdf Utolsó letöltés: 2020. 04. 05.

Vida, G. (2023). *Együtt, értük. A tanulási zavar diagnosztikus azonosításának új lehetőségei*. Soproni Egyetemi Kiadó.

Vida, G., Sántha, K. & Kocsis, R. (2024). Abduktív diagnosztikai eljárás lehetőségei a gyógypedagógiában. *Iskolakultúra*, 34(1), 3–20. DOI: [10.14232/iskkult.2024.1.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.1.3)

Wendler, R., Bukvova, H. & Leupold, S. (2013). *Qualitative Comparative Analysis in Information Systems and Wirtschaftsinformatik*. www.wi2013.de/proceedings/wi2013%20-%20Track10-Wendler.pdf Utolsó letöltés 2025. 02. 04.

Jegyzetek

¹ <https://conference.maxqda.com/>

² <https://qualitative-content-analysis.org/de/workshops/velden/>

³ www.berliner-methodentreffen.de

⁴ http://qualitative-research.ch/?page_id=346

⁵ www.icqi.org

Absztrakt

A napjainkra létrejött új eljárások és összetett módszertanok a különböző társadalom- és természettudományi területeken egyaránt használhatók. Ilyen a kvalitatív összehasonlító elemzés (QCA) is, amely összetett társadalmi jelenségek, szituációk magyarázatára alkalmas, az ok-okozati összefüggések feltárását és elemzését logikai, halmazelméleti úton valósítja meg. A tanulmány arra a kérdésre keres választ, hogy a kvalitatív összehasonlító elemzés besorolható vagy sem a kvantitatív, a kvalitatív vagy a kevert paradigma keretei közé, majd a módszertant kvalitatív aspektusból megvilágító szempontokat vázol. Elemzi az ekvifinalitás (többszörös konjunkciós okozás), a mintaelemszám, a nulla kimenettel rendelkező esetek és a kutatói szerep helyzetét a kvalitatív összehasonlító elemzést alkalmazó vizsgálatokban.

Kulcsszavak: ekvifinalitás; kutatói szerep; kvalitatív összehasonlító elemzés; mintaelemszám; nulla kimenetel

A Peace Education (békével nevelés) nemzetközi diskurzusa és lehetséges kapcsolódási pontjai a hazai neveléstudományi megközelítésekhez

A tanulmány célja, hogy rövid, de átfogó betekintést nyújtson a Peace Education (békével nevelés) nemzetközi diskurzusába, hiszen a szerzők feltáró, elméleti kutatásuk során, amelyben a Peace Education (békével nevelés) kapcsolatát vizsgálták a kooperatív tanulásszervezéssel (Arató és Bodnár, 2024), a hazai neveléstudományi diskurzusban nem találták nyomát az átfogó ismertetőknél, vagy a gyakorlati alkalmazás eredményességét bizonyító tanulmányoknak. A háborús krízisek felerősödésével napjainkban különösen aktuálissá vált, hogy a hazai neveléstudományi diskurzus számára felmutatható legyen egy olyan, tudományosan is igazolt értelmezési keret, amelynek segítségével árnyaltabban értelmezhetjük a háborús konfliktusok, az erőszak és a béke kérdéskörét az iskolai nevelési gyakorlat szempontjából.

Bevezetés

A *Peace Education* (békével nevelés) több mint ötven éve része a tudományos diskurzusnak (Pineda és mtsai, 2019), és a fenntarthatóságon, az igazságosságon, a békén és a demokrácián alapuló társadalom megteremtésének szükségességére hívja fel a figyelmet (Bar-Tal, 2002; Hajir és Kester, 2020; Harris, 2004; Horner, 2013; Johnson és Johnson, 2005, 2006; Kester és Cremin, 2017; King, 2016, 2020; Reardon és Snauwaert, 2015; Salomon, 2002). Ez a nemzetközi diskurzus az oktatás szerepét hangsúlyozza a béke elérésében (Harris, 2004; Johnson és Johnson, 2005, 2006; Kester és mtsai, 2019; Reardon, 1999). Ez azt jelenti, hogy az oktatás, a mindennapi iskolai és pedagógiai gyakorlat szerepét játszhat a személyes, kulturális és rendszerszintű erőszakformák (Galtung, 1969, 1990) felismerésében és felszámolásában, az újabb generációk békésebb körülmények közötti nevelkedésében, valamint a béketeremtéshez, a békefenntartáshoz és a békeépítéshez (Galtung, 1976; Jenkins, 2022; Kester és Cremin, 2017; Reardon, 1999) szükséges állampolgári kompetenciák mozgósításában és fejlesztésében. Ezért indokolt, hogy ez a terület hangsúlyosabban jelenjen meg mind a hazai neveléstudományi diskurzusban, mind a tanárképzésben, mind az iskolai és pedagógiai gyakorlatban, hogy hazánkban is hozzásegíthessük az újabb generációkat a

békére törekvő állampolgári identitás kialakításához, az ehhez szükséges kompetenciák elsajátításához.

Már a *Peace Education* megnevezés magyar nyelvre fordítása is kellő körültekintést igényel. Egyrészt létezik a *békepedagógia* kifejezés (Farkas, 1992, 1998). Ez a fogalom azonban az 1989 előtti időszak ideológiai terheltségét is hordozza (Baska, 2015; Csapody, 2002; Széchy, 1986). Egy külön eszme- és neveléstörténeti kutatás tárgya lehetne ennek a korszaknak a békefelfogása és békepedagógiai elképzeléseinek elemzése és összevetése a tudományos diskurzusban megjelenő fogalmakkal. A *békeoktatás, békenevelés* fordítás könnyen egy tantervi egység képzetét társíthatja ehhez a kifejezéshez, így távol esik a *Peace Education* diskurzusának intencióitól, ahogyan ez a tanulmány további részéből is kiderül. Adódik a *Békére Nevelés* (Bóra, 1986) vagy a *Békére való nevelés* (Nánay, 1917) elnevezés lehetősége is, melyeket a békepedagógiával párhuzamosan a múlt század társadalmi, oktatáspolitikai és ideológiai tényezői határoztak meg. A nemzetközi diskurzus azonban kifejezetten egy transzformatív megközelítésben gondolkodik, meghaladva azt az elképzelést, hogy a békéről szóló vagy a békére hipotetikus nevelő gyakorlat szintjén maradjon ez a megközelítés (Jenkins, 2022; Reardon, 1999), ezért a fordítás során ettől a hagyománytól eltekintettünk. A nemzetközi diskurzus szerint a *Peace Education* során a pedagógusok és tanítványaik együtt és egymást nevelve építik a béke személyközi erőszakmentes formáit és az iskola és társadalmi környezete strukturális-kulturális kereteit (Galtung, 1969, 1990; Hajir és Kester, 2020). A *Peace Education* többet vár el a pedagógusoktól és az iskolai környezettől, mint egy újabb tantervi modul vagy foglalkozás-sorozat, amivel békére nevelik a tanulókat. Végül a szerzők a *békével nevelés* fordítás mellett döntöttek, amely jól kifejezi azt a kiolvasható szándékát ennek a társadalmi és tudományos törekvésnek, amely nem egyszerűen a békéről szóló oktatásban látja a pedagógiai felkészülés feladatait. A tanulmány a diskurzus legfontosabb fogalmainak áttekintése során további adalékokat szolgáltat e megnevezés igazolására.

A téma itthoni jelentőségét és tudományos relevanciáját azonban nemcsak a mélyebb társadalmi és politikai tényezők igazolják, hanem Bodnár a békével nevelés/békére nevelés/békepedagógia hazai reprezentációját feltáró elméleti kutatásának eredményei is. Vizsgálatában – amelynek eredményeit röviden ez a tanulmány is bemutatja –, a nemzetközi diskurzus magyarországi lenyomatát tárta fel egy szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintés (*Scoping review*) keretén belül, a PRISMA protokollt követve (Page és mtsai, 2021). Az elmúlt húsz év folyóiratpublikációinak áttekintése során azt találta, hogy a magyarországi neveléstudományi diskurzusban nem jelennek meg a békével nevelés nemzetközi rendszerszemléletének főbb elméleti és gyakorlati pontjai (Galtung, 1969, 1976, 1990; Reardon, 1988; 1999; Freire, 1970; Bajaj, 2008; Zembylas, 2017).

A tanulmány ezért a továbbiakban bemutatja a békével nevelés nemzetközi diskurzusának elméleti alapját, amely a diskurzus kritikai rendszerszemléletét is tükrözi. A rendszerszemlélet megértéséhez kiemeli azoknak a szerzőknek a felismeréseit, akik meghatározták a békével nevelés elméleti és gyakorlati alapvetéseit. Kitér arra is, hogy a rendszerszemléletű megközelítés hogyan jelenik meg a békével nevelés multidimenzionális felfogásában és az milyen módon kapcsolódik a kooperatív tanulásszervezés diskurzusához. A tanulmány célja, hogy a szisztematikus szakirodalom elemzés során megtalált kapcsolódási pontok bemutatásával segítsen megalapozni a békével nevelés célkitűzéseinek szélesebb körű elterjedését, ezáltal gazdagítva a hazai köznevelés, szakképzés és felsőoktatás pedagógiai gyakorlatát.

A békével nevelés történeti gyökerei és értelmezési kerete

Pineda és munkatársai (2019) diskurzuselemzésének eredményei megerősítik, hogy a békével nevelés mind a pedagógiai gyakorlatban, mind a tudományos diskurzusban a második világháború után kezdett teret nyerni. A második világháborús eseményekre reagálva több nemzetközi szervezet középpontba állította a béke megőrzésének létjogosultságát, hangsúlyozva az oktatás szerepét e célok elérésében. A két legkorábbi ilyen szervezet például az 1945-ben alapított Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO) (Pineda és mtsai, 2019; UNESCO, 1945, 1959, 2024), továbbá az 1946-ban alapított ENSZ Gyermekalapja (UNICEF) (Fountain, 1999; Lerch és Buckner, 2017).

Harris (2004) részletesen kifejti, hogy több ország oktatási kampányokat is indított a háborúk okozta konfliktusok kezelésére, rávilágítva a békével nevelés sokszínű elnevezéseire és alterületeire. Például Japánban – a Hirosimát és Nagaszakit ért nukleáris támadásokra hivatkozva – az „Atombomba-oktatás” (*A-bomb Education*) jelent meg az 1950-es években. A hidegháború alatt a béke kérdése ismét előtérbe került, különös tekintettel a nukleáris válságra és az atomfegyverkezés korlátozására, amely a Lefegyverkezési oktatás (*Disarmament Education*), a demokráciára nevelés és az emberi jogokra nevelés térhódítását is előidézte (Reardon és Snauwaert, 2015). Írországbán a békével nevelés „Kölcsönös megértésre nevelés” (*Educating for mutual understanding*) néven ismert, ahol a katolikus és a protestáns vallási közösségek egymással karöltve indítottak kezdeményezéseket a több évszázados konfliktusok kezelésére. Dél-Koreában az Észak-Koreával való nemzeti újraegyesülésre törekvés pedig Oktatás az Újraegyesülésért (*Reunification Education*) néven ismert. Ugyanakkor az iskolai vagy intézményi szinten a békével nevelést gyakran helyettesíti a konfliktuskezelési képzés/oktatás (*Conflict resolution education*) kifejezés (Harris, 2004).

A fenti alternatív irányzatok azt illusztrálják, hogy a békével nevelés nemzetközi diskurzusa egy sokrétű értelmezési keretet alkot. Harris (2004) ezt azzal indokolja, hogy a „béke” szót számos vita övezi, hiszen a béke jelentése gyakran visszavonulást, megbékélést vagy elvonulást sugall. Ezzel szemben azok az aktivisták és kutatók, akik a társadalmi felelősségvállalást hangsúlyozzák, a békével nevelést a társadalmi egyenlőtlenségek ellensúlyozásaként értelmezik. Ennek megfelelően nincs egységes definíció, mivel különböző országok számára más narratívákat fejez ki, Jones (2006) ezért a békével nevelést ernyőfogalomként értelmezi. Az ernyőfogalom logikai problémája ugyanakkor az, hogy nincs összefüggő elméleti alap a békével nevelés alá tartozó részterületek között (Zembylas és Bekerman, 2013).

Reardon (1999) egy összetett, több tudományterületet felölelő, transzdiszciplináris diskurzusként írta le a békével nevelést. A diverz spektrumon alapuló megközelítések alapján egy olyan munkadefiníciót alkotott, amelyben indokolja az elnevezés többdimenziós, átfogó jellegét. Az ő értelmezésében ez

„az ismeretek átadását jelenti a béke elérésének és fenntartásának feltételeiről, akadályairól és lehetőségeiről, valamint az ismeretek értelmezéséhez szükséges készségek átadását, továbbá a problémák leküzdéséhez és a lehetőségek eléréséhez szükséges reflektív és részvételi képességek fejlesztését” (Reardon, 1999. 8) foglalja magában.

Patti és munkatársai (2008) szerint is többdimenziós megközelítésként kell felfogni, mivel magában foglalja a szociális készségek és a másokkal való kapcsolatteremtéshez szükséges készségek fejlesztését, az erőszak formáinak azonosítását, valamint

a konfliktuskezeléshez szükséges technikák elsajátítását. Egy másik megfogalmazás szerint a békével nevelés célja egy olyan – az előítéleteket csökkentő és a toleranciát mozgósító – struktúra kialakítása, amely hozzájárul egy fenntartható és igazságos világ megteremtéséhez, formálva önmagunkról és másokról alkotott képünket (Bar-Tal, 2002).

Ha osztálytermi környezetre koncentrálunk, akkor a szerzők (Horner, 2013; Johnson és Johnson, 2005, 2006; King, 2016, 2020; Kester és Cremin, 2017; Salomon, 2002) értelmezése szerint a békével nevelés célja az erőszakmentes kommunikáció, a problémamegoldó és mediációs készségek fejlesztése. Ezeknek az területeknek a mozgósítása és fejlesztése a mindennapos iskolai gyakorlatban a helyi nevelési gyakorlat részeként jelenik meg, vagyis az iskolában megvalósított erőszak- és vereségmentes konfliktuskezelési kultúrával nevelik a tanulókat – békével nevelnek.

Intézményi keretek között a békével nevelés céljai közé tartozik az oktatási tartalmak, a beiskolázási gyakorlat és az antidemokratikus társadalmi struktúrák átalakítása, legalább az osztálytermeken és az oktatási rendszereken belül, amely folyamat lehetővé teszi a különböző erőszakformák felismerését és tudatos átalakítását (Kester és Cremin, 2017). A strukturális átalakítások révén létrejövő, nagyobb hozzáférést, társadalmi inklúziót biztosító iskolai környezet szintén a megteremtett és folyamatosan együtt épített békével nevel. Összességében a békével nevelés alapvető céljai közé tartozik a társadalmi béke, az emberi jogok védelme és a béke építéséhez szükséges készségek fejlesztése (Salomon, 2002).

A békével nevelés nemzetközi diskurzusának elméleti alapjai és interdiszciplináris kapcsolódási pontjai

A társadalomtudományi diszciplínák közül a szociológiához és a pszichológiához szorosan kapcsolódó békekutatás (*Peace Research*) játszott kulcsfontosságú szerepet a békével nevelés diskurzusának kialakulásában. A vietnámi háború aktualitása miatt ismertté vált diskurzus békével kapcsolatos megközelítései Johan Galtung norvég szociológus munkásságának köszönhetően kerültek kidolgozásra a békével nevelés diskurzusában, megteremtve egy olyan fogalmi struktúrát, amely mind a mai napig alapvetően határozza meg a diskurzus elméleti hátterét (Pineda és mtsai, 2019).

A Galtung-féle erőszakformák és a béke dichotómiája

Galtung (1969) nyomán a különböző erőszakformák, valamint a béke dichotómiája, illetve annak összefüggése a béke különböző megközelítéseivel (Galtung, 1976) alkotja a diskurzus békefelfogásának alapját az erőszak kontextusában.

A szerző kezdetben az erőszak személyes és strukturális formáját különbözteti meg. Galtung értelmezésében „*az erőszak akkor van jelen, amikor az emberek olyan befolyás alatt állnak, melynek következtében testi és szellemi megvalósulásaik elmaradnak potenciális megvalósulásaiktól.*” [...], vagyis az erőszakot úgy értelmezi, mint „*a potenciális és a tényleges megvalósulás közötti különbség okozója.*” (Galtung, 1969. 168).

A személyes (direkt) erőszak nyílt formája a fizikai, verbális és pszichológiai bántalmazásnak, ahol mind az elkövető, mind az áldozat beazonosítható. A strukturális (indirekt) erőszak ezzel szemben nem látható módon jelenik meg. A társadalmi struktúrákban lévő intézmények hordozzák, amelyek legitimálják és rendszerszinten reprodukálják a társadalomban megjelenő erőszakmegnyilvánulásokból származó konfliktusokat. Ezáltal a strukturális erőszakot értelmezhetjük társadalmi igazságtalanságként, az elnyomó (vagy elnyomó jellegű) jelenségek megnyilvánulásaként (Galtung, 1969).

Galtung strukturális erőszakról alkotott elgondolása párhuzamba állítható Pierre Bourdieu szimbolikus erőszakról szóló elméletével. A szimbolikus erőszak olyan hatalmi nyomást gyakorol a társadalmi csoportokra, amelyben rejtve maradnak az erőviszonyok, vagyis explicit nyomásgyakorlás nélkül fogadják el az ideológiák által közvetített legitim normákat és értékeket (Bourdieu és Passeron, 1990). Ebben a kontextusban ide kapcsolódhat Bourdieu (1978) reprodukciós elméletének egyik legjelentősebb megállapítása is, melyben – a francia oktatási rendszer kritikájaként – kifejti, hogy az iskolának szerepe van a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésében. Tulajdonképpen az iskola mint társadalmi intézmény is közvetít strukturális erőszakot, ugyanakkor nemcsak reprodukálhatja a fennálló társadalmi viszonyokat és a különböző erőszakformákat az oktatáson keresztül, hanem lehetőséget is adhat azok pozitív módon történő átalakítására egy demokratikusabb, igazságosabb és békésebb világ megteremtése érdekében.

Galtung (1990) későbbi munkájában kiegészíti az erőszak formáit a *kulturális erőszakkal*, amely a nyelven, különböző szimbólumokon, valláson, illetve politikai ideológiákon keresztül teremt létjogosultságot a személyes és a strukturális erőszakkal.

A személyes, a strukturális (Galtung, 1969) és a kulturális (Galtung, 1990) erőszak megkülönböztetése egy dichotómiát teremtett Galtung fogalomrendszerében, mely alapján a béke negatív és pozitív formáiról beszélhetünk. Negatív béke akkor jön létre, amikor a konfliktusok manifeszt okait kezeljük, vagyis a személyes erőszakot szüntetjük meg. A konfliktusok mélyebb, kulturálisan és strukturálisan beágyazódott okainak kezelése és felszámolása pozitív békét eredményez (Galtung, 1969, 1990). A szerző hangsúlyozza, hogy a hosszú távú béke elérése érdekében a pozitív békére kell törekedni, amely az erőszak mindhárom formájának felszámolását igényli (Galtung, 1969, 1990).

Békefenntartás, béketeremtés, békeépítés

Galtung (1976) a békére törekvés három formáját különböztette meg. Ezek a békefenntartás (*peacekeeping*), a béketeremtés (*peacemaking*) és a békeépítés (*peacebuilding*).

A békefenntartás a békének egy olyan disszociatív megközelítése, amely a konfliktusban álló felek elválasztására, vagyis az erőszakos konfliktusok megszüntetésére és megelőzésére utal. A békefenntartás tulajdonképpen a személyes erőszak hiányával definiálható, ami ebben az értelemben negatív békét eredményez (Galtung, 1969). A béketeremtés a konfliktust eredményező nyomások okainak feltárásával közvetlenül szünteti meg a konfliktusokat, ezért is nevezi a szerző konfliktuskezelő megközelítésnek (Galtung, 1976), ugyanakkor változatlanul a személyes erőszak felszámolására törekszik, továbbra is negatív békét eredményezve (Galtung, 1969). A békeépítés mint asszociatív megközelítés a társadalmi struktúrák okozta konfliktusok mélyebb okait kívánja feltárni és megszüntetni, amely a strukturális erőszak felszámolásával a béke hosszú távú fenntarthatóságát célozza meg, ezáltal elérve a pozitív békét (Galtung, 1969). A pedagógiai gyakorlatnak érdemes a mindhárom törekvés követéséhez szükséges állampolgári kompetenciák mozgósítását és fejlesztését lehetővé tevő iskolai környezet megteremtésére koncentrálnia. Egy pedagógiai törekvés akkor tekinthető békével nevelő gyakorlatnak, amikor egyszerre tanítja meg a gyakorlatban, az iskola és az osztályok mindennapjain keresztül a békefenntartáshoz, a béketeremtéshez és a békeépítéshez szükséges kompetenciákat.

Komprehenzív békével nevelés

Reardon szintén úttörő szerepet játszott a diskurzus alakításában, például a komprehenzív békével nevelés (*Comprehensive Peace Education*) szemléletének megteremtésében (Reardon, 1988, 1999). A neve azonban nemcsak a komprehenzív békével neveléshez kapcsolódik, hanem aktivista mozgalmakhoz, az oktatás emberi jogi vonatkozásainak hangsúlyozásához, valamint olyan nemzetközi szervezetek létrejöttéhez, amilyen a Békével Nevelés Nemzetközi Intézete (*International Institute on Peace Education, IIPE*) (Jenkins, 2008). Reardon megközelítésének középpontjában a dehumanizáló oktatás felszámolása áll az emberi jogokra, a társadalmi igazságosságra és a társadalmi struktúrák átalakítására fókuszálva (Kester és mtsai, 2019).

Paulo Freire (1970) nézetei összhangba hozhatók Reardon (1988, 1999) szemléletmódjával, amelyek megteremtették a békével nevelés átfogó, komprehenzív szemléletét, melynek célja a pedagógiai gyakorlaton keresztül történő társadalmi igazságosság és pozitív béke (Galtung, 1969) előmozdítása, ezt Jenkins (2019) transzformatív pedagógiai megközelítésként azonosítja. Reardon (1999) kiemeli, hogy az átfogó, komprehenzív megközelítés nemcsak az elméleti tudás megszerzését, hanem a gyakorlati készségek fejlesztését is jelenti. A szerző a tanulóközpontú oktatást emeli ki ebben a kontextusban, amely nagy jelentőséget tulajdonít a tanár-diák közötti aktív és egyenrangú kapcsolatnak, éppúgy, mint Freire felszabadító és problémafelvető oktatással kapcsolatos szemléletmódja, amelyről a későbbiekben még szó lesz.

Reardon (1999) a békével nevelés két típusát különbözteti meg: a békéről szóló nevelést (*education about peace*) és a békéért zajló nevelést (*education for peace*). A kettő közötti különbség abból ered, hogy míg a békéről szóló neveléssel a béke eléréséhez szükséges előfeltételeket, illetve készségeket tudjuk megteremteni, a békéért zajló nevelés célja, hogy az oktatás ne csupán a béke elméleti ismereteinek átadását jelentse (*peace knowledge*), hanem olyan tudáskonstruálási- és készségfejlesztő folyamat legyen, amelyek az oktatáson keresztül segítik elő a társadalmi struktúrák átalakítását és a hosszú távú pozitív békét (Galtung, 1969). A békéről szóló nevelés csoportjába sorolta például a Környezeti nevelést (*Environmental Education*), a békéért zajló nevelés területére pedig a Multikulturális nevelést (*Multicultural Education*) és az Emberi jogi nevelést (*Human Rights Education*) (Reardon, 1999). A Konfliktuskezelést (*Conflict Resolution Education*) ugyanakkor mind a két csoportba belehelyezte, hiszen ez a terület mind az elméleti, mind a gyakorlati területeken fontos alapokat ad a diskurzushoz. Reardon mára komplex megközelítésekbe érett területeket érintő fenti kategorizálása talán már kevésbé védhető, ugyanakkor világosan rámutat a békéről szóló és a békéért zajló oktatás-nevelés különbözőségére.

A hagyományos békével nevelés és a komprehenzív békével nevelés megkülönböztetése szoros kapcsolatban áll a békéről szóló és a békéért zajló nevelés (Reardon, 1999) kettősségével. A hagyományos békével nevelés – ahogyan erről fentebb is szó volt – a második világháború, illetve a hidegháború időszakához köthető és elsősorban a háborús konfliktusok közvetlenül történő megszüntetésére összpontosított, amely csupán negatív békét eredményezett (Jenkins, 2019). A Galtung-féle koncepció alapján tehát a béke fenntartásának (*peacekeeping*) és megteremtésének (*peacemaking*) megközelítései jelennek meg, amelyek kevésbé fókuszálnak a konfliktusok mélyebb okainak kezelésére (Galtung, 1976). A komprehenzív békével nevelés (Reardon, 1988) szellemében a békéért zajló nevelés azoknak a szükséges kompetenciáknak kialakításáról szól (Reardon, 1999), amelyek már a galtungi felfogás mentén közelítenek a béke felé, vagyis a pozitív béke megvalósításához és a békeépítés folyamatához szükségesek. A békével nevelés magyar kifejezéssel a szerzők továbblépnek az eredeti reardon kettősségen és a békéről

szóló oktatáson, a békéért zajló nevelésen túl a békével nevelésre (*education by peace*) teszik a hangsúlyt.

A kritikai szempont felerősödése a diskurzuson belül

A kritikai békével nevelés (*Critical Peace Education*) egy olyan új hulláma a nemzetközi diskurzusnak, amely a konfliktusok és erőszakformák mélyebb megértésére koncentrál (pl. Bajaj, 2008, 2015; Brantmeier, 2007, 2013; Chubbuck és Zembylas, 2011; Cremin, 2015; Hantzopoulos, 2011; Horner, 2013; Jenkins, 2022; Kester és Cremin, 2017; Kester és mtsai, 2019; Kumar, 2024; Zembylas, 2017; Zembylas és Bekerman, 2013). A kritikai békével nevelés álláspontja szerint a békével nevelés béke-tudásra és konfliktuskezelésre koncentráló megközelítései nem bizonyulnak hatékonyak, mivel túlnyomórészt csupán a személyes erőszak hiányát eredményező negatív békéhez vezetnek. A kritikai megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a békét helyi kontextusban szükséges értelmezni. Vagyis nem lehetséges annak általános kritériumait megalkotni, hanem mindig az adott kontextusnak megfelelően értelmezhető az elérhető béke.

A kritikai megközelítés a negatív békén túlmutató megoldásokat sürget, kiemelten foglalkozik a strukturális erőszak, a hatalmi elnyomás és a kizsákmányolás kérdéseivel. Ennek értelmében a békével nevelésnek nem elegendő csupán a konfliktuskezelésre és a mediációra koncentrálnia, hanem ezen túlmenően reagálnia kell a strukturális erőszakra is, amelyet helyi kontextusokban kell azonosítani és meghaladni (Bajaj, 2008). Galtung (1969, 1976) éppen ebben az értelemben hangsúlyozza a negatív béke megteremtésén túl a rendszerszintű erőszak felszámolását, vagyis a pozitív béke előmozdítását, másképpen a békeépítés (*peacebuilding*) folyamatát.

A diskurzus kritikai aspektusára erősen hatást gyakorolt az előbbieken már említett Paulo Freire (1970, 2005) brazil pedagógus, aki az oktatási rendszerre és pedagógiai gyakorlatra vonatkozó kritikájával, a felszabadító (*liberating education*), valamint a párbeszédre alapuló problémafelvető (*problem-posing education*) szemlélet felismerésével vált a kritikai pedagógia meghatározó alakjává (Kester és mtsai, 2019; Pineda és mtsai, 2019). Freire kritikai megközelítésében a dialógus olyan módon kap kiemelt figyelmet,

A hagyományos békével nevelés és a komprehenzív békével nevelés megkülönböztetése szoros kapcsolatban áll a békéről szóló és a békéért zajló nevelés kettősségével. A hagyományos békével nevelés – ahogyan erről fentebb is szó volt – a második világháború, illetve a hidegháború időszakához köthető és elsősorban a háborús konfliktusok közvetlenül történő megszüntetésére összpontosított, amely csupán negatív békét eredményezett.

A Galtung-féle koncepció alapján tehát a béke fenntartásának (peacekeeping) és megteremtésének (peacemaking) megközelítései jelennek meg, amelyek kevésbé fókuszálnak a konfliktusok mélyebb okainak kezelésére. A komprehenzív békével nevelés szellemében a békéért zajló nevelés azoknak a szükséges kompetenciáknak kialakításáról szól, amelyek már a galtungi felfogás mentén közelítenek a béke felé, vagyis a pozitív béke megvalósításához és a békeépítés folyamatához szükségesek.

hogy az lehetővé teszi a tanár-diák szerepek újragondolását, miközben felszámolja a strukturális elnyomást és a kizsákmányolást.

Freire (2005, 2024) Az elnyomottak pedagógiája (*Pedagogy of the Oppressed*) című művében megfogalmazott kritikája arra mutat rá, hogy a tanítás narratív, elbeszélő jellege rejtett ideológiai eszközként támogatja a rendszerszintű elnyomás fennmaradását. Ennek felszámolásához a tanulási folyamatnak a cselekvésre, a megismerésre, valamint a tanár és a tanuló szerepét dialektikusan újraértelmező párbeszédre kell épülnie.

Kritikájának kiindulópontja arra irányult, hogy a tanulás elbeszélő, narratív jellegének negatív hatásait írta le. A hagyományos oktatással a pedagógus nem ad át valós tudást, a közvetített tudás-elemek elveszítik hitelességüket a folyamatos ismétlés okán. Freire (2005) a megszerzett tudás illúzióját a szorzótábla tanulásával illusztrálja: megtanuljuk ugyan a számok szorzatának eredményeit, majd később gondolkodás nélkül fel is tudjuk idézni a helyes válaszokat, de valójában nem értjük meg a mögötte rejlő számolási műveletet. Így a tanár nem ösztönzi a tanulókat arra, hogy kétségbe vonják, megkérdőjelezzék vagy mélyebben megértsék a tanultakat.

Az efféle tanulási folyamatot úgy értelmezi, mint „letéti aktust”, ami azt jelenti, hogy a diák egyfajta „konténerre” válik, amelyet a tanár megtölt olyan tartalmakkal, amelyekről a tanulóknak nincsen meggyőződésük, így nemes egyszerűséggel elfogadják és evidenciaként kezelik azokat (Freire, 2005. 72). A tanulás ilyen típusú jellegét „bankszemléletű oktatásként” (*banking education*) (Freire, 2024) azonosítja, melyben a tanuló cselekvési lehetőségei kimerülnek az ismeretanyag befogadásának és felidézésének horizontján. Vagyis a közvetített ismeretanyag csupán „letétbe” (Freire, 2005. 72) helyeződik, a diákok feladata az eltárolt ismeretek szószерinti visszaidézése. Ebből következik, hogy az egyén nem más, mint egy „szemlélő”, egy „üres elme”, egy „konténer” (Freire, 2005. 75), nem pedig egy felfedező, gondolkodásra képes, újat alkotó individuum. A diák nem aktív szereplője a tanulásnak, hanem annak inkább egy passzív, cselekvéstől mentes elszenvedőjévé válik, aki csak befogadóként funkcionál, ellehetetlenítve az elsajátított tudás megértését. Itt megjegyeznénk, hogy a „bankszemléletű” fordítás nem tükrözi pontosan vissza, hogy valójában nem egy tudatos szemléletről van szó, hanem inkább egy rejtett tantervként megvalósuló struktúráról és kommunikációs, hatalmi dinamikáról. Freire kritikájának középpontjában ugyanis az áll, hogy a bankszemléletű oktatás egyik eszköze az elnyomásnak, amely megakadályozza a tanulókat a kreatív és társadalomkritikai gondolkodás fejlesztésében, így abban is, hogy a jövőben autonóm, kritikusan gondolkodó egyének szerepét töltsék be a társadalomban.

Az elbeszélő, narratív oktatással szemben a megismerésen és a cselekvésen keresztül történő oktatást hangsúlyozza, ezt a szemléletet nevezi felszabadító oktatásnak (*liberating education*). Azonban a bankszemléletű oktatás okozta elnyomás felszámolásához a tanulásnak nem pusztán a cselekvésen és a megismerésen kell alapulnia, hanem a párbeszédre is, melyben a hierarchikus viszonyok megszüntetésével mind a tanár, mind a tanuló a tanulási folyamat aktív szereplőjévé válnak.

A dialogikus, párbeszédre alapuló oktatást nevezi problémafelvető oktatásnak (*problem-posing education*), amely elveti a bankszemléletű oktatás ideológiákon alapuló, elnyomó doktrínáját és hierarchikus rendjét. A problémafelvető oktatás humanitárius jellege sokkal inkább előmozdítja a társadalmi igazságosságot és támogatja a strukturális elnyomásban lévők emberi jogaival kapcsolatos felszólalását. Nem a tanár tanít, hanem mindenki egymást tanítja, melyben nincsen alá-és fölérendeltségi viszony, hanem partneri tanár-diák kapcsolat. A tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy a tanárral folytatott párbeszéd során átbeszélgék és kritikai megközelítéssel vizsgálják a tananyagtartalmakat, ezáltal aktív, kritikai „társ-kutatókká” válnak (Freire, 2005. 81).

Freire elképzelésének jelentőségének felismertetésére és hazai adaptációjára történetek korábban kísérletek a kritikai pedagógia diskurzusán keresztül (Gloviczki, 2020).

Ahogy a kritikai pedagógia strukturális elnyomással foglalkozó szegmense csak korlátozottan kapott figyelmet a hazai diskurzusban, úgy Freire szemlélete is hosszú ideig mellőzött maradt (Mészáros, 2005). Ennek oka részben a korábbi államszocialista ideológiai keretekben keresendő, ahol marxista nézetei nehezen illeszkedtek a fennálló politikai és társadalmi rendszerhez, majd a rendszerváltozás utáni neveléstudományi diskurzusban, amely a demokratikus átalakulás folyamatához igazodva inkább a korszerű megközelítéseket helyezte előtérbe (Gloviczki, 2020). A közelmúltban azonban megjelent a könyv teljes magyar nyelvű kiadása (Freire, 2024), amely új lendületet adhat a hazai adaptációhoz.

A hazai kritikai pedagógia diskurzusában Mészáros (2024) transzformatív antropológiai megközelítése egy olyan kritikai perspektívát kínál, amely a nemzetközi diskurzus kritikai aspektusához is szorosan kapcsolódik, és fontos kérdéseket vethet fel a hazai neveléstudományi gondolkodás számára. Könyvében a társadalmi lényvé nevelés kérdése kerül középpontba, amelyet egy általa kidolgozott elméleti keret mentén tárgyal, empirikusan alátámasztva etnográfiai vizsgálatának eredményeivel. Felismerései a mélyebb társadalmi struktúrák jelentőségére és az osztályszemlélet hiányára hívják fel a figyelmet, miközben rámutat a középosztály hegemon, ideológiákat közvetítő jellegére és az „oktatásevangéliumi” megközelítés kritikájára. Az oktatásevangéliumi megközelítés az oktatást terhelné a társadalmi változásokért egyedüli és megváltó felelősséggel. E megközelítés kritikájának jelentősége, hogy a hegemon, elnyomó társadalmi struktúrák lebontása és az egyenlőtlenségek ellensúlyozása nem kizárólag az oktatás feladata. Azonban ahogyan a kritikai *békével* nevelés is, úgy a szerző is a mélyebb társadalmi struktúrák figyelembevételét és a közösségi cselekvés fontosságát hangsúlyozza az oktatásban. A kritikai megközelítés szellemében, az oktatási rendszer és az iskolai gyakorlat strukturális átalakításával szintén igazolható, hogy a kritikai *békével* nevelés azzal nevel, ahogyan leépíti a kirekesztő struktúrákat, megszünteti a státusz-hierarchiából fakadó dinamikákat, deszegregálja az ezeket a dinamikákat fenntartó szelekciós iskoláztatási rutinokat és szervezeti formákat.

A hazai kritikai pedagógia diskurzusában Mészáros (2024) transzformatív antropológiai megközelítése egy olyan kritikai perspektívát kínál, amely a nemzetközi diskurzus kritikai aspektusához is szorosan kapcsolódik, és fontos kérdéseket vethet fel a hazai neveléstudományi gondolkodás számára.

Könyvében a társadalmi lényvé nevelés kérdése kerül középpontba, amelyet egy általa kidolgozott elméleti keret mentén tárgyal, empirikusan alátámasztva etnográfiai vizsgálatának eredményeivel. Felismerései a mélyebb társadalmi struktúrák jelentőségére és az osztályszemlélet hiányára hívják fel a figyelmet, miközben rámutat a középosztály hegemon, ideológiákat közvetítő jellegére és az „oktatásevangéliumi” megközelítés kritikájára.

Az oktatásevangéliumi megközelítés az oktatást terhelné a társadalmi változásokért egyedüli és megváltó felelősséggel. E megközelítés kritikájának jelentősége, hogy a hegemon, elnyomó társadalmi struktúrák lebontása és az egyenlőtlenségek ellensúlyozása nem kizárólag az oktatás feladata.

A békével nevelés és a kooperatív tanulásszervezés kapcsolódási pontjai

A tanulmány szerzői a békével nevelés diskurzusában vizsgálták a kooperatív tanulásszervezés jelenlétét elméleti, feltáró kutatásukban (Arató és Bodnár, 2024). Ennek a kutatásnak a részeként vizsgálta meg Bodnár a hazai diskurzust a Peace Education reprezentációja szempontjából. A kooperatív tanulásszervezés (*Cooperative Learning*) egy olyan transzdiszciplináris diskurzus, amely az 1970-es években vált népszerűvé (Arató, 2023). Jelentősége a tanulásszervezési struktúrák átalakításában gyökerezik, melyben a tanulók kooperatív mikrostruktúrákban együtt dolgozva segítik elő egymás részvételét és fejlődését (Arató, 2014, 2023; Kagan, 1992, 2021). A diskurzus több mint öt évtizednyi kutatási eredményeit összefoglaló kötet (Davidson, 2021) egyértelműen igazolja eredményességét a pedagógiai gyakorlatban, amely nemcsak a tanulók személyes, szociális és kognitív kompetenciáinak fejlődésében, tanulási eredményességében, hanem a diákok interetnikus kapcsolatainak pozitív változásban is megmutatkozott. Arató (2014, 2023) feltárta a kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellegét, melynek „paradigmatikus példázatát” a mozaik módszer (*Jigsaw Classroom*) adja (Aronson és mtsai, 1978). A paradigmatis megközelítés lényege, hogy a kooperatív tanulásszervezés nem egyszerűen egy módszertanként értelmezendő, hanem egy olyan szemléleti váltást eredményező felfogásként a neveléstudományi megközelítésben és az ezt követő pedagógiai gyakorlatban, amely a paradigmaváltásokra jellemző (Arató, 2014).

A kooperatív tanulásszervezés szorosan összefonódik a békével nevelés diskurzusával, mivel a nemzetközi szakirodalom (Harris, 2004; Johnson és Johnson, 2005; Jones, 2006; Reardon, 1988, 1999; Reardon és Snauwaert, 2015) a kooperatív tanulásszervezést emeli ki a béke előmozdításának egyik hatékony eszközeként, amely különösen a konstruktív konfliktuskezelés iskolai alkalmazásának témáiban érhető tetten (Deutsch, 1993; Jenkins és Jenkins, 2010; Johnson és Johnson, 1991, 1995a, 1995b, 2002, 2004, 2006; Paluck és Green, 2009).

A Béketeremtő Diákok Nevelése program

David Johnson és Roger Johnson, a kooperatív tanulásszervezés diskurzusának egyik meghatározó szerzőpárosa egy külön programot is megalkotott, melynek a Béketeremtő Diákok Nevelése (*Teaching Students to be Peacemakers*) nevet adták (Johnson és Johnson, 1991, 2002). Ezzel párhuzamosan a békével nevelés diskurzusába bevezették a kikényszerített (*imposed*) és a konszenzuson alapuló (*consensual*) béke fogalmát (Johnson és Johnson, 2006), amely a galtungihoz hasonló, de mégis más perspektívából értelmezi a béke megvalósulási formáit. A kikényszerített béke a negatív békének az a formája, amikor például a tanár mint békefenntartó szétválasztja a verekedő diákokat. A fizikai erőszak megszűnik, nincs békétlenség, vagyis beállt a negatív béke állapota, de a konfliktus megoldásáról még nem beszélhetünk. Szükséges a tanárnak a diákokkal együtt a béketeremtéssel is foglalkoznia, hogy a fizikai agressziót kiváltó okok is megoldásra kerüljenek.

A kikényszerített béke (*imposed peace*) tehát a konfliktusok elnyomásából és az ellenes felek egymástól való szétválasztásából vagy szeparációjából fakad, amely magában foglalhat olyan hatalmakat és nemzetközi szervezeteket, amelyek katonai vagy gazdasági nyomást gyakorolnak a feszültségek megszüntetésére. Ilyenkor azonban csak a konfliktusok felszini okai szűnnek meg és nem jön létre hosszú távú béke vagy pozitív kapcsolat az érintett felek, társadalmi csoportok, országok között. Ez a megközelítés jól köthető a fentebb tárgyalt galtungi disszociatív megközelítéshez, vagyis a békefenntartásra

épülő negatív béke fogalmához. A Johnson és Johnson szerzőpáros értelmezése szerint a jelenség a negatív egymásrautaltságból (*negative interdependence*), a társas egymásrautaltság egyik formájából következik, melyben ellentétesek a konfliktusban lévő felek céljai, így az egyik fél sikere csak a másik fél kudarcával érhető el. A negatív egymásrautaltság erősítheti annak lehetőségét is, hogy az elnyomásból fakadó erőszak más intézményekben, például az iskolákban is teret kapjon, fenntartva mind az iskolai, mind a társadalmi konfliktusokat (Johnson és Johnson, 2006).

A konszenzuson alapuló béke (*consensual peace*) célja, hogy az ellenséges felek megállapodása révén szüntesse meg a konfliktusokat, miközben új, harmonikus kapcsolatot teremtsen közöttük, amelyek a pozitív egymásrautaltságon (*positive interdependence*) alapulnak. Pozitív egymásrautaltság akkor alakul ki, amikor a felek céljai összefüggenek egymásával, és egyikük csak akkor érheti el saját célját, ha a másik fél is eléri sajátját. Ez az alapulva a kooperatív tanulószervezésben is jelen van, hiszen a pozitív egymásrautaltság segítségével olyan strukturális feltételek alakíthatók ki, amelyek együttműködésre ösztönzik az érintett feleket és a közös célokra keresztül eredményez pozitív kapcsolatokat a tanulók között (Johnson és Johnson, 2005, 2006).

A Béketeremtő Diákok Nevelése programot (Johnson és Johnson, 1991, 1995a, 2005) 1988 és 2000 között adaptálták több mint nyolc intézményben és két különböző országban. A program résztvevői köre egészen az óvodától a középiskolás diákok első évfolyamáig terjedt ki. Ennek keretében öt lépésben tanították meg a tanulóknak, hogyan kell konfliktushelyzetekben erőszakmentesen kommunikálni a mediációs és tárgyalási készségek alkalmazásával. A megvalósításban nemcsak tanulók és tanárok, hanem intézményvezetők, technikai dolgozók, szülők is részt vettek. A bemeneti és kimeneti szakaszok alkalmával hatásvizsgálatot végeztek, melyekben megfigyelték a diákok konfliktuskezelési stratégiáit. A vizsgálatok eredményeit egy metaelemzés formájában publikálták, melynek legjelentősebb eredménye az volt, hogy a programot sikeresen teljesítő tanulók az osztálytermen kívül, például otthoni konfliktushelyzetekben is alkalmazni tudták a képzés alatt elsajátított készségeket, mediátori szerepet vállalva szüleik és testvéreik között.

A Béketeremtő Diákok Nevelése programot 1988 és 2000 között adaptálták több mint nyolc intézményben és két különböző országban. A program résztvevői köre egészen az óvodától a középiskolás diákok első évfolyamáig terjedt ki. Ennek keretében öt lépésben tanították meg a tanulóknak, hogyan kell konfliktushelyzetekben erőszakmentesen kommunikálni a mediációs és tárgyalási készségek alkalmazásával. A megvalósításban nemcsak tanulók és tanárok, hanem intézményvezetők, technikai dolgozók, szülők is részt vettek. A bemeneti és kimeneti szakaszok alkalmával hatásvizsgálatot végeztek, melyekben megfigyelték a diákok konfliktuskezelési stratégiáit. A vizsgálatok eredményeit egy metaelemzés formájában publikálták, melynek legjelentősebb eredménye az volt, hogy a programot sikeresen teljesítő tanulók az osztálytermen kívül, például otthoni konfliktushelyzetekben is alkalmazni tudták a képzés alatt elsajátított készségeket, mediátori szerepet vállalva szüleik és testvéreik között.

A fentiekből érthető, hogy a kooperatív tanulásszervezés a konstruktív konfliktuskezelés és az erőszakmentes kommunikáció kapcsán merül fel a békével nevelés diskurzusában (pl. Jenkins és Jenkins, 2010; Johnson és Johnson, 1991, 1995, 2002, 2004, 2006; Reardon, 1988). David Johnson és Roger Johnson programja a kooperatív tanulásszervezés keretein belül konfliktuskezelési, tárgyalási és mediációs készségek fejlesztésével kívánta az iskolai erőszakot megszüntetni. Modelljük, ahogyan ez az előző bekezdésekből kiderült, a társas egymásrautaltság elmélete (*social interdependence theory*) köré épülve a pozitív egymásrautaltságnak tulajdonított központi szerepet (Deutsch, 1993, 2006; Johnson és Johnson, 2005, 2006).

Aronson (2009), a kooperatív tanulásszervezés diskurzusának másik meghatározó szerzőjének iskolai erőszakkal kapcsolatos szociálpszichológiai megközelítése szerint a konfliktusokat kétféleképpen lehet kezelni. Az úgynevezett „kútélzáró” stratégia csak a problémák felszíni tüneteit kezeli, így a megoldás átmeneti és nem tartós. Ezzel szemben a „gyökeres” megoldások mélyebben, a problémák alapvető okait célozzák meg, amely hosszabb távon hatékonyan segítheti elő az erőszak megszüntetését. Könyvében ő is a kooperatív tanulásszervezés alkalmazását javasolja az iskolai erőszak térnyerését előidéző tényezők visszaszorítására, a versenyzetető, negatív egymásrautaltságra épülő dinamikák megszüntetésére.

*A kooperatív tanulásszervezés paradigmatisztikus hozzájárulása
a pozitív békével neveléshez*

Bár Johnson és Johnson (2006) konszenzuson alapuló béke koncepciója és a gyakorlatban megvalósított iskolai programja (Johnson és Johnson, 1991, 2002, 2004) a békeépítés folyamatát kísérelte meg elérni, mégsem tekinthetjük annak a korábban már felvázolt elméleti megközelítések alapján (Galtung, 1969, 1976; Reardon, 1999). Galtung (1976) a béketeremtést konfliktuskezelő megközelítésnek nevezte, amely csupán a személyes (direkt) erőszak azonnali megszüntetésére koncentrál. Reardon (1999) mind a békéről szóló nevelés, mind a békéért nevelés dimenziójában elhelyezte a konfliktuskezelést, melynek általános célja egy olyan eredmény elérése, amely közvetlenül vet véget a konfliktusoknak. Ugyanakkor tanulmányában arra mutat rá, hogy a konfliktusok megoldásához ennél sokkal mélyebb tényezők figyelembevételére lenne szükség, mint például a társadalmi struktúrára és az alapvető társadalmi-politikai normákra, értékekre. Reardon percepciója valójában azt sugallja, hogy nem elegendő csupán az elméleti ismeretek átadása, a konfliktuskezelési képességek gyakorlása, hiszen azok csak felszínes megoldásokhoz vezethetnek, miközben figyelmen kívül hagyhatják a strukturális okokat. Az előzőekben felvázoltak Galtung (1976) nézeteivel is korrelálnak, miszerint a békeépítés nemcsak a személyes, hanem a kulturális és társadalmi konfliktusok gyökeréig hatol, így a strukturális erőszak felszámolását tűzi ki célul. A fentiekből következik, hogy Johnson és Johnson (2006) konszenzuson alapuló és konfliktusra koncentráló béke fogalma valójában a béketeremtés szintjéig jutott el, így nem tekinthető békeépítési megközelítésnek. Az általuk megvalósított program neve is árulkodik erről, hiszen „peacemaker”, vagyis béketeremtő szemlélettel közelítették meg az iskolai erőszakot (Johnson és Johnson, 1991, 1995a, 1995b, 2002, 2004).

A békére nevelés elméleti keretének korábban tárgyalt kritikai elemzése szerint a nemzetközi diskurzus alapvető célja a társadalmi igazságosság, a békés együttélés fenntartása, a konfliktusok erőszakmentes megoldása, valamint a társadalmi struktúrákon áthatoló pozitív béke megteremtése (Brantmeier, 2013; Cremin és Bevington, 2017; Chubbuck és Zembylas, 2011). Emellett nemcsak az erőszak különböző formáit kívánja

átalakítani, hanem új, a békét, a demokráciát, az emberi jogokat és a társadalmi igazságosságot támogató struktúrák létrehozását is (Bajaj, 2015).

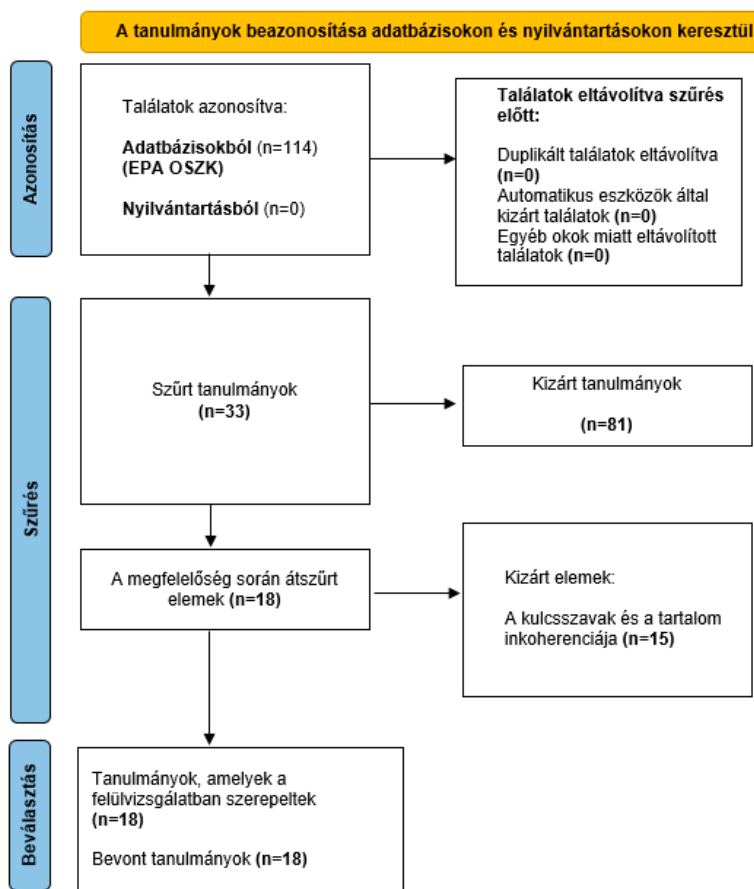
E tanulmány szerzői éppen ebből a szempontból emelik ki korábbi kritikai felvetésükben (Arató és Bodnár, 2024) a kooperatív tanulásszervezés helyének és szerepének újraértelmezését a békével nevelés diskurzusában. A kooperatív tanulás paradigmája nem egyszerűen a konfliktusok szintjén segítheti a negatív béke és a béketeremtés lehetőségét, hanem poszt-strukturalista paradigmaként (Arató, 2014, 2023) a kirekesztő, diszkrimináló személyközi, osztálytermi, tankerületi és oktatási rendszer szintű struktúrák radikális átalakításához is világos alapelveket dolgozott ki az elmúlt ötven évben. A kooperatív paradigma már a tanulás személyes szintjén dekonstruálja az antidemokratikus struktúrákat, vagyis úgy rombolja le azokat, hogy helyükbe együttműködésre ösztönző struktúrákat állít. A kooperatív paradigma így a pozitív béke megteremtésének egyik átfogó, kifejezetten strukturális szempontú, gyakorlati eszközként szolgálhat a békével nevelés számára (Arató és Bodnár, 2024).

A hazai neveléstudományi diskurzus lehetséges kapcsolódási pontjai

A diskurzus hazai reprezentációjának feltárását egy szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintés (*Scoping review*) tette lehetővé, mellyel Bodnár arra kereste a választ, hogy mennyire van jelen a békével nevelés nemzetközi kontextusa a hazai neveléstudományi diskurzusban (K1), és amennyiben csak részben vagy egyáltalán nincs jelen, melyek azok az elméleti és gyakorlati megközelítések, amelyek beemelhetők a hazai neveléstudományi gondolkodásba (K2).

Bodnár vizsgálatában a PRISMA 2020 protokollt (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) alkalmazta (Page és mtsai, 2021) az áttekintéshez. A PRISMA alapú szisztematikus vagy fókuszált szakirodalmi áttekintés négy fő lépésben (azonosítás, szűrés, megfelelőség, beválasztás) teszi lehetővé, hogy egy széleskörű tudományos korpuszt átfogóan feltárjunk, kritikai szempontból elemezzünk és releváns következtetéseket vonjunk le, amelyek megbízható alapot nyújtanak további kutatásokhoz vagy témaspecifikus szempontból akár gyakorlati alkalmazásokhoz (Kolnhöfer-Derecskei és mtsai, 2023). A tanulmányok szisztematikus áttekintéséhez kizárólag manuális keresési módszer került alkalmazásra, amely öt hazai neveléstudományi folyóiratra terjedt ki: *Új Pedagógiai Szemle* (n1=65), *Educatio* (n2=23), *Iskolakultúra* (n3=21), *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció* (n4=3), *Magyar Pedagógia* (n5=2). A folyóiratok 2000 és 2024 közötti évfolyamainak átnézését az Országos Széchényi Könyvtár Elektronikus Periodika Archivum és Adatbázisa (OSZK EPA) tette lehetővé.

A kulcsszavak kiválasztásakor Bodnár egyrészt figyelembe vette a nemzetközi szakirodalomban lehangsúlyosabban megjelenő és más szerzők által is hivatkozott (Harris, 2004; Jenkins, 2019, 2022; Reardon, 1999) elnevezéseket („környezeti nevelés”, „demokráciára nevelés”, „multikulturális nevelés”, „emberi jogi nevelés” és „konfliktuskezelés”). Másrészt fontosnak tartotta a hazai diskurzus történeti kontextusához kapcsolódó „Békepedagógia” (Farkas, 1992, 1998) és „békére nevelés” (Bóra, 1986; Nánay, 1917) kulcsszavak beemelését is a megfelelő források azonosítása érdekében. Az áttekintés lépéseit és szűrési eredményeit az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. PRISMA 2020 folyamatábra (saját szerkesztés, forrás: Page és mtsai, 2021)

Az azonosítás lépéseként minden olyan cikk bekerült a kutatási adatbázisba (n=114), amely a kulcsszavak alapján kapcsolódhat a kutatáshoz. A szűrés során a beazonosított tanulmányok címeit, absztraktjait és kulcsszavait elemezte a vizsgálat, aszerint, hogy illeszkednek-e a békével nevelés nemzetközi kontextusához. A tanulmány első részében tárgyalt kulcsterületek kulcsszóként az áttekintés előre meghatározott kritériumaiként szolgáltak a PRISMA további lépéseiben is. Ennek eredményeként nyolcvanegy tanulmány került kizárára (n=81), mivel nem érintették a fentebb felsorolt kulcsszavakat és nem voltak relevánsak a kutatás szempontjából. A szűrés során összesen harminchárom tanulmány bizonyult relevánsnak. A megfelelőség szakaszában az átszűrt tanulmányok (n=33) teljes szövegének áttekintése következett. A fentebb már felsorolt, de tovább bővített, előre meghatározott kritériumok közé tartozott, hogy a megadott kulcsszavak mellett tartalmilag is megjelenjenek a nemzetközi diskurzusban is jelen lévő részterületek (pl. demokráciára nevelés, békére nevelés stb.) a szövegben. Mindez lehetővé tette, hogy tovább szűrve kizárja a kutató azokat a forrásokat, amelyek nem illeszkedtek a kutatási kérdésekhez, és amelyek tartalma nem állt összhangban sem a kulcsszavakkal, sem a nemzetközi diskurzus elméleti kereteivel (n=15). Végül a beválasztás szakaszába kerültek az előre meghatározott kritériumoknak megfelelt források (n=18), amelyek a tartalomelemzés tárgyát képezték.

A PRISMA szűrés eredményeként beválasztott dokumentumok (n=18) tartalomelemzése három fő kategóriát rajzolt ki a magyarországi neveléstudományi diskurzusban: a *demokráciára és a demokratikus állampolgárságra nevelést* (1), a *környezeti nevelést és a fenntarthatóság pedagógiáját* (2), valamint az *iskolai erőszakkal, zaklatással és a konfliktuskezeléssel* foglalkozó cikkeket (3). A három téma ugyanakkor a nemzetközi diskurzus törekvéseit csupán egy rendkívül szűk keresztmetszetben, az említés szintjén érinti. Az 1. táblázatban szereplő kategóriákhoz tartozó szempontok azt mutatják, hogy a vizsgált területek nem illeszkednek a békével nevelés tágabb, rendszerszerű megközelítést alkalmazó kontextusába.

Kategória	Szempontok	Referencia
Demokratikus állampolgárságra nevelés (1)	EU-s gyakorlatok hazai adaptációja Tartalmi szabályozás, NAT kulcskompetenciák és műveltségterületek fejlesztése, Tantárgypedagógiai és nonformális oktatás integrálása	Albert-Lőrincz, 2012; Csukonyi, München és Oravecz, 2003; Falus és Jakab, 2002; Gyulainé Várszegi, 2012; Halász, 2005; Horváth és Vass, 2002; Kalocsai és Kaposi, 2019; Komlossy és Vass, 2004; Kósa, 2005; Rédl, 2024
Környezeti nevelés és fenntarthatóság pedagógiája (2)	Tartalmi hangsúly a fenntarthatóságra és a környezeti nevelésre Oktatási gyakorlatok és szemléletformálás integrálása a hazai iskolai környezetben	Fodor, 2020; Fodor, 2021; Varga, Havas és Széplaki, 2004
Iskolai erőszak, zaklatás és konfliktuskezelés (3)	Konstruktív konfliktuskezelés, mediáció és resztoratív eljárások, Vitakészség-fejlesztés az iskolai és osztálytermi gyakorlatban	Dóczi-Vámos, 2016; Kecskeméti és mtsai, 2012; Kovács, 2012; Szekszárdi, 2001; Szőke-Milinte, 2004

1. táblázat. A hazai diskurzus békével neveléssel kapcsolatos kategóriái

Bár a fenti témák önmagukban nem illeszkednek a nemzetközi diskurzus rendszerszemléletéhez, olyan kapcsolódási pontokként értelmezhetők, amelyek lehetőséget nyitnak a békével nevelés rendszerszerű megközelítésének beemelésére a hazai neveléstudományi diskurzusba.

Így például a demokratikus állampolgárságra nevelés esetében a főként EU-s oktatáspolitikai gyakorlatokra és a NAT-ra koncentrált hazai kontextus kiegészíthető a tágabb, nemzetközi diskurzusban is hangsúlyosan megjelenő globális állampolgárság és az emberi jogok (Reardon, 1999) kritikai dimenzióival, miközben kibővíti értelmezési kereteit az erőszakformák, valamint a negatív és pozitív béke fogalmai segítségével. Hasonló a helyzet a környezeti nevelés és a fenntarthatóság pedagógiai megközelítései esetén: érdemes lehet a környezeti nevelést és a fenntarthatóságot összekapcsolni a környezeti igazságossággal és a kritikai szemlélethez tartozó strukturális erőszak, valamint a dekolonizáció problémaköreivel (Kester és mtsai, 2019). Az iskolai erőszak, zaklatás és konfliktuskezelés hazai diskurzusa az interperszonális konfliktusok értelmezési keretein túl könnyen kapcsolódhat a konfliktusok strukturális, társadalmi és rendszerszerű jellegének figyelembevételéhez, amennyiben a konstruktív konfliktuskezelést a béketeremtést meghaladó békeépítés (Galtung, 1969, 1976) szélesebb nevelési keretébe helyezi.

Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy a hazai neveléstudományi diskurzus számára egy átfogó képet adjunk a békével nevelés diskurzusának alakulásáról, legfontosabb elméleti megközelítéséről. Ehhez kapcsolódott a hazai, legidézettebb neveléstudományi folyóiratok szisztematikus áttekintésének eredménye, amely szerint a hazai diskurzusban legalább három terület is gazdagodhat a békével nevelés eredményeivel, igazolt gyakorlati eljárásaival. A demokratikus állampolgárságra nevelés diskurzusa mellett hangsúlyosan meríthet a környezeti nevelés és fenntarthatóság komplex megközelítésmódja is a békével nevelés tanulságaiból. Talán a legvilágosabb kapcsolódási pont az iskolai erőszak, zaklatás, és ezekhez is kapcsolódva a konfliktuskezelés diskurzusa. Azontúl, hogy további számos gyakorlattal és kutatási eredményekkel is igazolt modellekkel bővíthet a hazai diskurzus, világossá válhat, hogy számtalan konfliktus mögött strukturális tényezők és kirekesztő, diszkriminatív dinamikák állnak, amelyek strukturális és kulturális beavatkozásokat igényelnek.

A hazai neveléstudomány a nemzetközi diskurzushoz kapcsolódó hazai törekvések mentén is kapcsolódhat a békével nevelés diskurzusához. Érdemes lenne a kooperatív tanulásszervezés Béketeremtő Diákok Nevelése programjának adaptációját itthoni intézményekben is alkalmazni, például a Komplex Instrukció (*Complex Instruction*) hazai adaptációját a gyakorlatban már alkalmazó, KIP-es intézményekben (K. Nagy, 2024). Egy másik irány lehetne a hazai kritikai pedagógia, etnográfia (Mészáros, 2024) kapcsolódása a kritikai békével nevelés eredményeihez, szempontjainak és eljárásainak értelmezéséhez. Egy további kapcsolódási lehetőség a békepszichológia (*Peace Psychology*) felől (Deutsch, 1973; James, 1910/1995; Lebow és Stein, 1987) érkező Békés Iskolák program (Kissné Viszket és Horgász, 2013). A Békés Iskolák program célja az iskolai erőszak és bántalmazás megszüntetése, az iskolai konfliktusok békés megoldásának elősegítése, a közösségi együttműködés, szolidaritás erősítése, valamint a diákok és pedagógusok konfliktuskezelési készségeinek fejlesztése olyan módszerek segítségével, mint például a mentalizáció, resztoratív gyakorlatok és mediációs eljárások (Kissné Viszket és Horgász, 2013). A Békés Iskolák programja és gyakorlata is gazdagodhat, ha a strukturális és kulturális pozitív békeépítés aspektusait átemelik a békével nevelés neveléstudományi diskurzusából.

Arató Ferenc

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész-és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet

Bodnár Barbara Anita

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsész-és Társadalomtudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola*

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A Pécsi Tudományegyetem Kriszbacher Ildikó Tehetséggondozó Program 2024/2025. tanévi támogatásával készült.



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
UNIVERSITY OF PÉCS



PTE KITEP

Irodalom

- Albert-Lőrincz, M. (2012). A demokratikus iskola kultúraátadó szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(9-10), 135–140.
- Arató, F. (2014). Deconstruction of education. *Hungarian Educational Research Journal*, 4(2), 45–62. <https://doi.org/10.14413/HERJ2014.02.04> (2025.01.04.) DOI: 10.14413/HERJ2014.02.04
- Arató, F. (2023). Seven Ways of Constructing Knowledge Through Cooperative Learning. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 8(1), 17–37. DOI: 10.15170/AR.2023.8.1.2.
- Arató, F., & Bodnár, B. A. (2024). Narratives and common traits of peace education and the ‘Teaching Students to be peacemakers’ programme: rethinking the role of cooperative learning in peace education. *Intercultural Education*, 35(5), 539–557. DOI: 10.1080/14675986.2024.2405323
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publications.
- Aronson, E. (2009). *Columbine után – Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Ab Ovo Kiadói Kft.
- Bajaj, M. (2008, szerk.). Critical Peace Education. In *Encyclopedia of Peace Education*. Information Age Publishing. 135–146.
- Bajaj, M. (2015). ‘Pedagogies of resistance’ and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154–166. DOI: 10.1080/17400201.2014.991914
- Bar-tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In Salomon, G. & Nevo, B. (szerk.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 27–36.
- Baska, G. (2015). Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben. In Baska, G. & Hegedűs, J. (szerk.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 344–358). ELTE PPK.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. (2nd ed.) (R. Nice, Trans.). Sage Publications, Inc.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.
- Bóra, F. (1986). A békére nevelés pedagógiai módszerei. *Módszertani közlemények*, 26(5), 266–271.
- Brantmeier, E. J. (2007). Everyday understandings of peace and non-peace: peacekeeping and peacebuilding at a US Midwestern high school. *Journal of Peace Education*, 4(2), 127–148. DOI: 10.1080/17400200701523520
- Brantmeier, E. J. (2013). Toward a critical peace education for sustainability. *Journal of Peace Education*, 10(3), 242–258. DOI: 10.1080/17400201.2013.862920
- Chubbuck, S. M. & Zembylas, M. (2011). Toward a critical pedagogy for nonviolence in urban school contexts. *Journal of Peace Education*, 8(3), 259–275. DOI: 10.1080/17400201.2011.621362
- Cremin, H. (2015). Peace education research in the twenty-first century: three concepts facing crisis or opportunity? *Journal of Peace Education*, 13(1), 1–17. DOI: 10.1080/17400201.2015.1069736
- Cremin, H. & Bevington, T. (2017, szerk.). *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315304236
- Csapody, T. (2002). *Civil foratókönyvek: Válogatott tanulmányok és publicisztikai írások (1983-2002)*. Századvég Kiadó.
- Csukonyi, Cs., Münich, Á., & Oravecz, Z. (2003). A demokratikus értékek megjelenése a középiskolások csoportgondolkodásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(11), 17–32.
- Davidson, N. (2021, szerk.). *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning: Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approach to CL*. Routledge. DOI: 10.4324/9781003106760
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict, Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press. DOI: 10.1177/000276427301700206
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 48(5), 510–517. DOI: 10.1037/0003-066X.48.5.510
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and Competition. In Deutsch, M., Coleman, P.T. & Marcus, E. (szerk.), *The Handbook on Conflict Resolution. Theory and Practice. Second Edition*. Jossey-Bass. 23–42. DOI: 10.1007/978-1-4419-9994-8_2
- Dóczi-Vámos, G. (2016). Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4(2), 67–79. DOI: 10.21549/NTNY.14.2016.2.5
- Falus, K., & Jakab, Gy. (2002). Változatok adaptációra. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(1), 25–37.
- Farkas, J. (1992). *A Békapedagógia és a Békére nevelés. A századfordulótól napjainkig*. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged.
- Farkas, J. (1998). Száz éves a magyar békapedagógia. *Módszertani közlemények*, 38(3), 98–99.
- Fodor, É. (2020). A fenntarthatóság értelmezése és elvi keretei. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(1-2), 133–146.

- Fodor, É. (2021). A környezeti nevelés koncepciója, és annak változásai a főbb ENSZ dokumentumok tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(11-12), 96–116.
- Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNICEF*. United Nations Children's Fund, New York.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. Continuum.
- Freire, P. (2024). *Az elnyomottak pedagógiája*. (Lukács, L., Trans.). Open Books.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. DOI: [10.1177/002234336900600301](https://doi.org/10.1177/002234336900600301)
- Galtung, J. (1976, szerk.). Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking and Peacebuilding. In *Peace, War and Defense: Essays in Peace Research II*. Christian Elders. 292–304.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. DOI: [10.1177/0022343390027003005](https://doi.org/10.1177/0022343390027003005)
- Gloviczki, Z. (2020). Paulo Freire: Az elnyomottak pedagógiája. Idő-szerű recenzió. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(9-10), 117–123.
- Gyulainé Várszegi, J. (2012). A konfliktuskezelés, konfliktusrendezés tanítása általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(7-8), 174–183.
- Hajir, B. & Kester, K. (2020). Toward a Decolonial Praxis in Critical Peace Education: Postcolonial Insights and Pedagogic Possibilities. *Studies in Philosophy and Education*, 39(5), 515–532. DOI: [10.1007/s11217-020-09707-y](https://doi.org/10.1007/s11217-020-09707-y)
- Halász, G. (2005). Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7-8), 65–70.
- Hantzopoulos, M. (2011). Institutionalizing critical peace education in public schools: A case for comprehensive implementation. *Journal of Peace Education*, 8(3), 225–242. DOI: [10.1080/17400201.2011.621364](https://doi.org/10.1080/17400201.2011.621364)
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5–20. DOI: [10.1080/1740020032000178276](https://doi.org/10.1080/1740020032000178276)
- Horner, L. K. (2013). Peace as an event, peace as utopia: a re-imagining of peace and its implications for peace education and development. Discourse: *Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 366–379. DOI: [10.1080/01596306.2012.717190](https://doi.org/10.1080/01596306.2012.717190)
- Horváth, H. A., & Vass, V. (2002). Az európai oktatási programok hazai adaptációs lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(1), 16–24.
- James, W. (1910/1995). The moral equivalent of war. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 1, 17–26. DOI: [10.1207/s15327949pac0101_4](https://doi.org/10.1207/s15327949pac0101_4)
- Jenkins, K., & Jenkins, B. (2010). Cooperative learning: a dialogic approach to constructing a locally relevant peace education programme for Bougainville. *Journal of Peace Education*, 7(2), 185–203. DOI: [10.1080/17400201.2010.502371](https://doi.org/10.1080/17400201.2010.502371)
- Jenkins, T. (2008). The International Institute on Peace Education: Twenty-six Years Modeling Critical, Participatory Peace Pedagogy. In *Factis Pax: Journal of Peace Education and Social Justice*, 2(2), 166–174.
- Jenkins, T. (2019). Comprehensive Peace Education. In Peters, M. A. (szerk.), *Encyclopedia of Teacher Education*. 1–6. DOI: [10.1007/978-981-13-1179-6_319-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_319-1)
- Jenkins, T. (2022). Critical Comprehensive Peace Education: Finding a Pedagogical Nexus for Personal, Structural, and Cultural Change. In Abdi, A.A. & Misiaszek, G.W. (szerk.), *The Palgrave Handbook on Critical Theories of Education*. Palgrave Macmillan. 393–412. DOI: [10.1007/978-3-030-86343-2_22](https://doi.org/10.1007/978-3-030-86343-2_22)
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Teaching Students to Be Peacemakers*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995a). Teaching Students to Be Peacemakers: Results of Five Years of Research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 1(4), 417–438. DOI: [10.1207/s15327949pac0104_8](https://doi.org/10.1207/s15327949pac0104_8)
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). *Reducing school violence through conflict resolution*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), 25–39.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). Implementing the 'Teaching Students to Be Peacemakers' Program. *Theory into Practice*, 43(1), 68–79. DOI: [10.1207/s15430421tip4301_9](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_9)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Essential Components of Peace Education. *Theory Into Practice*, 44(4), 280–292. DOI: [10.1207/s15430421tip4404_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_2)
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2006). Peace Education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147–174. DOI: [10.1080/17400200600874792](https://doi.org/10.1080/17400200600874792)
- Jones, T. S. (2006). Combining conflict resolution education and human rights education: thoughts for school-based peace education. *Journal of Peace Education*, 3(2), 187–208. DOI: [10.1080/17400200600874826](https://doi.org/10.1080/17400200600874826)
- K. Nagy, E. (2024). Complex Instruction in Hungary. *Intercultural Education*, 36(1), 53–67. DOI: [10.1080/14675986.2024.2428015](https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2428015)
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers.

- Kagan, S. (2021). The Structural Approach and Kagan Structures. In Davidson, N. (szerk.), *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning: Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approach to CL*. Routledge. 78–127. DOI: [10.4324/9781003106760-5](https://doi.org/10.4324/9781003106760-5)
- Kalocsai, J., & Kaposi, J. (2019). Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11-12), 17–32.
- Kester, K. & Cremin, H. (2017). Peace education and peace education research: Toward a concept of post-structural violence and second-order reflexivity. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1415–1427. DOI: [10.1080/00131857.2017.1313715](https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1313715)
- Kester, K., Archer, T., & Bryant, S. (2019). Diffraction, transrational perspectives, and peace education: new possibilities. *Journal of Peace Education*, 16(3), 274–295. DOI: [10.1080/17400201.2019.1697065](https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1697065)
- Kecskeméti, M., Csomortáni, Z., Petróczy, E., Polyák, F., & Gyula, E. (2012). Resztoratív eljárások az osztályban. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(7-8), 143–157.
- King, E. W. (2016). Conflict transformation through school: a curriculum for sustainable peace. *Intercultural Education*, 27(4), 392–393. DOI: [10.1080/14675986.2015.1093724](https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1093724)
- King, E. W. (2020). Educating for peace in a global society. *Intercultural Education*, 31(4), 493–498. DOI: [10.1080/14675986.2020.1766185](https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1766185)
- Kolnhofer-Derecskei A., Szászvári, K., Tóth-Téglás, T., & Reicher, R. (2023). Elméleti alapok és tapasztalatok a szisztematikus fókuszált szakirodalmi áttekintés során. *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok - Gazdálkodás- és Szervezés-tudományi folyóirat*, (2), 3–35. DOI: [10.33565/MKSV.2023.02.01](https://doi.org/10.33565/MKSV.2023.02.01)
- Komlossy, Á., & Vass, V. (2004). Demokratikus nevelés, polgári értékek és európai tudat: Az iskolai nevelés helyzete és lehetőségei Csongrád megye iskoláiban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(7-8), 61–75.
- Kovács, I. V. (2012). Alternatív vitarendezés a nemzetközi gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(7-8), 130–142.
- Kósa, B. (2005). Oktatás és képzés, 2010. Összefoglaló az aktív állampolgárságra neveléssel, az egyenlő esélyek és a társadalmi kohézió megteremtésével; a mobilitással és az európai együttműködéssel; a tanulás vonzóvá tételével, a munka világával és a civil társadalommal való kapcsolatok erősítésével foglalkozó munkacsoportok eddigi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7-8), 176–193.
- Kumar, K. (2024). Critical peace education and critical hope: co-researching with middle school students in India to imagine possibilities for social change. *Journal of Peace Education*, 21(3), 313–335. DOI: [10.1080/17400201.2024.2347207](https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2347207)
- Lebow, R. N., & Stein, J. G. (1987). Beyond Deterrence. *Journal of Social Issues*, 43(4), 5–71. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1987.tb00252.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1987.tb00252.x)
- Lerch, J. C. & Buckner, E. (2017). From education for peace to education in conflict: changes in UNESCO discourse, 1945–2015. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 27–48. DOI: [10.1080/14767724.2017.1387769](https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1387769)
- Mészáros, Gy. (2005). A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 2005(4), 84–101.
- Mészáros, Gy. (2024). „Jók leszünk!” Hogyan formál társadalmi lényé az iskola? Összehasonlító kritikai etnográfia mindenkinek. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. DOI: [10.21862/OsszKritEt-noMGy/2024/6869](https://doi.org/10.21862/OsszKritEt-noMGy/2024/6869)
- Nánay, B. (1917). A békére való nevelés. *Magyar Paedagogia*, 26(1-2), 10–21.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. DOI: [10.1136/bmj.n71](https://doi.org/10.1136/bmj.n71)
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice. *Annual Review of Psychology* 60(3), 39–67. DOI: [10.1146/annurev.psych.60.110707.163607](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163607)
- Patti, J., Sermeno, S. & Courtney, M. (2008). Peace Education, International Trends. In Kurtz, L. (szerk.), *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict*. Academic Press. 1466–1476. DOI: [10.1016/B978-012373985-8.00126-4](https://doi.org/10.1016/B978-012373985-8.00126-4)
- Pineda, P., Celis, J. & Rangel, L. (2019). The worldwide spread of peace education: discursive patterns in publications and international organisations. *Globalisation, Societies and Education*, 17(5), 638–657. DOI: [10.1080/14767724.2019.1665988](https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1665988)
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive Peace Education*. Teachers College Press.
- Reardon, B. (1999). *Peace Education: A Review and Projection*. Peace Education Reports No. 17.
- Reardon, B. & Snauwaert, D. T. (2015, szerk.). *Betty A. Reardon: A Pioneer in Education for Peace and Human Rights*. Springer. DOI: [10.1007/978-3-319-08967-6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-08967-6)
- Rédli, M. (2024). Aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés a magyar és az angol alaptantervben. *Új Pedagógiai Szemle*, 74(3-4), 115–127.

- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: not all programs are created equal. In Salomon, G. & Nevo, B. (szerk.), *Peace education: the concept, principles, and practices around the world*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 3–36.
- Szekszárdi, J. (2001). A konfliktuskezelés gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(5), 86–103.
- Széchy, É. (1986). Militarista tendenciák a polgári pedagógiában – a béke aktív védelmére nevelés a szocialista országokban. *Pedagógiai Szemle*, 36(4), 366–372.
- Szőke-Milinte, E. (2004). Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(1), 26–39.
- UNESCO (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*. Paris.
- UNESCO (1959). *Education for International Understanding. Examples and Suggestions for Classroom Use*. Paris.
- UNESCO (2024). *Peace education in the 21st century: an essential strategy for building lasting peace*. France.
- Varga, A., Havas, P., & Széplaki, N. (2004). A környezeti nevelés magyarországi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(1), 12–15.
- Zembylas, M. & Bekerman, Z. (2013). Peace education in the present: dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises. *Journal of Peace Education*, 10(2), 197–214. DOI: [10.1080/17400201.2013.790253](https://doi.org/10.1080/17400201.2013.790253)
- Zembylas, M. (2017). Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of Peace Education*, 15(1), 1–23. DOI: [10.1080/17400201.2017.1412299](https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1412299)

Absztrakt

A Peace Education (békével nevelés) több mint fél évszázada gazdagítja a neveléstudományt kritikai és rendszerszemléleti megközelítéseivel. Központi felismerése, hogy az oktatás nem csupán a konfliktuskezelésben, hanem a rendszerszintű erőszak felszámolásában és a társadalmi struktúrák átalakításában is szerepet játszhat. A tanulmány célja a nemzetközi kritikai szemlélet bemutatása, valamint hazai diskurzusban való megjelenésének vizsgálata. Érvel a „békével nevelés” fordítás használata mellett, amely jobban tükrözi a fogalom kritikai és strukturális dimenzióit. A szerzők által végzett fókuszált szakirodalmi áttekintés feltárta, hogy a hazai diskurzusban alig jelennek meg a nemzetközi kritikai megközelítések és strukturális kérdések. Ez indokolja a nemzetközi kritikai perspektívák beemelését, amelyek hozzájárulhatnak a békével nevelés elterjedéséhez, hazai kontextusának kibontakozásához és pedagógiai integrációjához. A tanulmány ennek alapján arra vállalkozik, hogy a hazai diskurzus feltárt hiányosságait a nemzetközi elmélet kritikai pontjaival egészítse ki, kijelölve a lehetséges kapcsolódási területeket.

Kulcsszavak: békével nevelés; kritikai pedagógia; kooperatív tanulásszervezés; strukturális erőszak; demokratikus jogok

Történész a források forgószelében

Donáth Péter: Tanítóképzők, tanáraik és diákjaik az 1945–1949. évi politikai forgószelben.

Donáth Péter legújabb könyve (*Tanítóképzők, tanáraik és diákjaik az 1945–1949. évi politikai forgószelben. Tanulmányok*) az elmúlt másfél évtizedben a Trezor Kiadónál megjelent *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945–1960* (2008), *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1868–1958* (2010), *Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószelben, Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején* (2020) kötetei sorába illeszkedik, amelyek a szerzőre jellemző dokumentatív elbeszélő módszert alkalmazva, primer források közlésével és elemzésével, jól megválasztott esettanulmányokon keresztül mutatják be egy-egy korszak oktatáspolitikai sajátosságait-játszmáit. Borítótervében, megjelenésében szintén a korábbi köteteket követi. Itt megjegyzendő, hogy a sajnálatos és könnyen orvosolható tipográfiai hibák – eltérő, vagy olykor rosszul megválasztott betűtípusok, pl. hiányzó dőlt ő, ű betűk (53. o.) – kezdetben zavarhatják az ilyesmire érzékeny olvasókat. A kötet gazdag forrásanyag-tartalma és a szerző olvasmányos stílusa azonban hamar feledtetik ezeket az esztétikai hiányosságokat.

A *Tanítóképzők, tanáraik és diákjaik az 1945–1949. évi politikai forgószelben* című kötet korábban publikált, illetve megjelenés alatt írásokból válogat. Az egyes fejezeteket alkotó tanulmányok önálló egységet képeznek, az ebből adódó ismétlésekre a szerző maga is reflektál: „az egyes esettanulmányoknak az éppen aktuális általános helyzetre vonatkozó részei is eredeti formájukban megmaradtak, ami miatt a kötetben többször előfordul, hogy

bizonyos idézetekre, összefüggésekre kétszer-háromszor is hivatkozás történik.” (11. o.)

A kiadvány a személyes hangú és szemléletbeli és módszertani áttekintést adó előszót követően hét nagyobb fejezetből áll, amelyek a választott mindössze négy, mégis turbulens év tanítóképzőkkel és diákjaikkal kapcsolatos eseményeit foglalják össze, jól érzékeltetve a gyökeres társadalmi felfordulás keltette káosszal küzdő – és sokszor azok áldozatául váló – „kisemberek” kiszolgáltatottságát.

Donáth Péter olvasói számára jól ismert a szerző dokumentatív elbeszélő módszere, mégis érdemes – szakmai-etikai útmutatásként is értelmezhető – történész szemléletének összefoglalását hosszabban idézni:

„Ehhez persze az kell(ene), hogy a szerző ne próbálja – kedvenc elfoglaltságainak megfelelően – »újra nyerni« az általa vizsgált korszak háborúságait, konfliktusait. Ne ideológiailag, világnézetileg elkötelezett harcokként viselkedjék »a történész fronton«, aktuálpolitikai haszonszerzés céljából, hanem elégedjen meg a hősei drámája iránt nyitott krónikás szerepével, személyiségük, kényszerpályáik, mozgásterük, s az azokat befolyásoló társadalmi mechanizmusok iránti őszinte kíváncsisággal. Mikor, s mennyire sikerült ez a »személyes tudásába« zárt szerzőnek e könyvében – az olvasó eldönti.” (12. o.)

Donáth hosszasan hagyja „beszélni” történeteinek szereplőit dokumentumokon, jegyzőkönyveken, visszaemlékezéseken,

személyes interjúkon keresztül. Számos, korábban ismeretlen forrást tár az olvasók elé, amelyekhez értelmező, a történeti kontextust feltáró megjegyzéseket fűz, időnként finom iróniával is élve.

Az első fejezet a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete (TITOE) két megszüntetési kísérletét – a rezsimhez hű pedagógus szakszervezetbe való beolvasztását – mutatja be, amely 1919-ben csak átmenetileg, míg 1947-ben véglegesen sikeres volt. A TITOE 1889–1947 között működött (Molnár, 2023), ekkortól átvéve az 1886 és 1944 között megjelenő *Magyar Tanítóképző* című folyóiratot. Átfogó célja „a tanítóképzés fontos hivatásának elismerése” volt (Nagy László, 1890. 2. o.). A szervezet megszüntetésére irányuló törekvések mind 1919-ben, mind 1945-ben ideológiai-politikai célzatúak voltak, ezért Donáth tanulmánya ezt az aspektust részletezi. Hosszasan idéz Molnár Oszkár, a folyóirat egykori szerkesztőjének írásából, ami illusztrálja, hogyan vélekedett az alakuló rendszerről, de a szervezet és folyóirata saját kiszolgáltatott helyzetéről is: a működésében állami hozzájárulástól függő szervezettől joggal várta a mindenkori hatalom, hogy annak tevékenységéről pozitív hangnemben nyilatkozzon. Molnárnak egy valószínűleg nem nyilvánosságnak szánt kézírata a korabeli légkörről is képet ad:

„Az átalakulás kezdeti, legnehezebb stádiumában vagyunk. Ma még semmi sem jegesedett ki, tehát minden fenyegető. Politikai sikon mindenki gyanús, aki él; senki sem érezheti magát biztonságban. A vezető állásokban lévők helyzete különösebben fenyegető. Most tombolják ki magukat az alacsonyabb lelki indulatok. Az irigyek, a hatalmi vágytól fűtöttek, a gonosz hajlamúak, bosszúállók most vannak elemükben. Egy gonosz rágalom, besúgás, a tények célzatos és megtévesztően elfogadható beállítása is elegendő ahhoz, hogy valamely vezetőállásban lévő közalkalmazottat felsőbb hatósága felfüggeszse. A politikai

hatalmat kezükben tartó pártok nyomására a kormányzat elrendelte az igazoltatási eljárást.” (36. o.)

Mindez visszatérő téma lesz a kötet egészében.

Bár Molnár önkéntesen nyugdíjba vonult, így elkerülte, hogy a fenti eljárás alá vessék, a TITOE több vezetőjét, így Padányi-Frank Antalt és Mesterházy Jenőt azonban elmarasztalták. Vezetőinek meghurcoltatása és tevékenységének ellehetetlenülése után – hatalmi nyomásnak engedve – 1947. január 31-én a TITOE önálló egyesületként feloszlott, és a pedagógus szakszervezet tagozatává vált.

A kötet második fejezete a budai tanítóképző tanárait és altisztjét érintő igazolási, B-listázási és népbíróági eljárásokat ismerteti, köztük a TITOE több vezetőségi tagja meghurcoltatásának, kényszerszűnyegdíjazásának, pályájukról való eltávolításának körülményeit. Donáth hosszasan bemutatja Padányi-Frank Antal megpróbáltatásait: igazoló bizottsági eljárásokat, feljelentését, megveretését és rendőrségi vizsgálatait, majd népbíróság elé állítását. Kálváriája részletes leírásának, jegyzőkönyvei közlésének értéke a nem-egyediségében rejlik, amelyet a szerző is hangsúlyoz: „A »Padányi-Frank ügy« országos méretekben ezrek, tízezrek sorába illeszkedett” (82. o.). Rajta kívül hat további kollégáját is eljárás alá vonták, a fejezet második része az ő esetüket mutatja be.

A kötet további fejezetei az iskolák és tanító(nő)képzők államosításával kapcsolatos vitákat, érdekütközéseket mutatja be: előbb a református tanítónőképzők esetét, újra összevetve az 1918–19-es és az 1946–48-as eseményeket (3. fejezet), majd a felekezet létszámából adódóan sokkal jelentősebb katolikus egyház vezetőinek (4. fejezet) és a konkrét iskoláinak (Sopron, Esztergom) küzdelmeit vallásos iskoláik megőrzése érdekében. Különösen tanulságosak a sokszor spontán szerveződő diáktüntetések körülményei, amelyeket a hatalmát és a kommunizmust mint kizárólagos – így más vallást nem tűrő – ideológiát az állami szervezetekben és az

egyes emberekben megszilárdítani törekvő rezsim használt fel a katolikus egyház és vezetője, Mindszenty József hercegprímás elleni uszításra. Így lett a soproni katolikus iskolák tanulói és a Katolikus Szülők Vallásos Szövetsége jobbára nőkből álló békés tüntetéséből „fekete reakció” vezette fasiszta összeesküvés, amely „Sopronban is megkísérli a rend és nyugalom megbontását. Ha sikerül, talán a *pócspetri gyilkosság megismétlését is!*” (220. o.) Hasonló, mai szemmel nézve banális eset (ha egyáltalán megtörtént) váltotta ki az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjainak és tanárainak meghurcoltatását, Andrassy út 60-ba szállítását, ahol az iskola előtt masírozó katonák állítólagos gúnyolásából a „*Magyar Népköztársaság erőszakos megdöntése*” – pontosabban az arra irányuló szervezkedés – lett az ellenük felhozott vádpont (264. o.).

A 6. fejezet az egyházi tanítóképzők államosítása utáni két spontán diákmegmozdulást tárgyal, amelyeket szintén egyházellenes propaganda céljára és a „demokráciaellenes” tanárok és diákok eltávolítására használtak. Zalaegerszegen az erőszakos ideológiai átnevelést nehezítő, kicsapással fenyegetett diáklányok melletti szolidaritási akcióból lett „diáksztrájk” során a „demokrácia ilyen vagy olyan ellenségei a klerikális reakcióval közös frontot alkotva intézik támadásaikat a dolgozó nép ellen” (353. o.), míg Kecskeméten a Diákszövetség purifikátorainak ügybuzgalma vezetett konfliktushoz, „diáksztrájkhoz” és több katolikus diáklány kicsapásához, valamint az igazgatónő kényszernyugdíjazásához.

A kötet eredeti források nyomán élővé váló esettanulmányai élénk képet festenek az épülő kommunista rezsim túlkapásai, visszáságai nyomán megtört egyéni életutakról, a kisemberek – sokszor kamaszfiúk és -lányok – vele szembeni tehetetlenségéről, vagy éppen erkölcsi helytállásáról.

A borongós hangulatot némiképp oldja a 7. fejezetben bemutatott három eset: az ügyefogyottságában is ügybuzgó „Vörös Sziget Dinamója”, Meskó Gyula rövid

pályája a pécsi tanítóképző igazgatójaként, valamint Szathmáry Lajos 1956-os farsangi paródiaszövege és a budai tanítóképző 1956. augusztus 23-án tartott megnyitójának „felelő diagnózisai”. Ez utóbbi két szöveg kisebb módosításokkal megjelent a 2008-as *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945–1960* kötetben is.

Talán a fenti összefoglalásból is látszik: Donáth Péter új könyve nem könnyű olvasmány, de nem elsősorban a történeti szövegek nehézsége, hanem a mögülük kibontakozó emberi sorsok súlya miatt. Ez adja valódi katarzist is. Éppen ezért nemcsak a szerző által kijelölt célközönség – „kutató- és oktatótársak, valamint doktoranduszok, egyetemi hallgatók” – számára lehet tanulságos, hanem mindenkinek, aki látéleletet szeretne kapni arról, hogyan működik egy rendszer, amelyben az ideológia írja felül az emberi méltóságot – és milyen nyomokat hagy ez egy szakma, egy generáció, egy társadalom emlékezetében.

A hatásmechanizmusokat azonban nem mindig lehet véglegesen feltárni – ahogyan a szerző is rámutat: „hogyan valójában, hosszútávon milyen következményekkel jártak ezen erőszakos intézkedések, a tartós kényszerű alkalmazkodás vajon a diákok milyen hányadánál vezetett a kognitív disszonancia révén értékeik, világnézetük korrekciójához, vagy éppen ellenkezőleg: a felszíni alkalmazkodás mellett hányan erősödtek meg korábbi hitükben, meggyőződésükben – ennek megválaszolása külön tanulmányt igényelne.”

Ennek reményében várjuk Donáth Péter következő kötetét.

Donáth, P. (2025). *Tanítóképzők, tanáraik és diákjaik az 1945–1949. évi politikai forrászélben. Tanulmányok*. Trezor Kiadó.

Polyák Zsuzsanna

Liszt Ferenc Zeneművészeti
Egyetem Kodály Intézete

Irodalom

Molnár, B. (2023). A „Magyar Tanítóképző” folyóirat alapítása, tulajdonosváltása, működésének szakmai színvonala. In Juhász, E. & Katteín-Pornói, R. (szerk.), *Az oktatás határdimenziói: Absztraktfüzet: Hungarian Conference on Educational Research*

HuCER 2023. ELTE Savaria Egyetemi Központ. 293–294.

Nagy, L. (1890). Tájékoztatóul. *Magyar Tanítóképző*, 5(1), 1–6.

Abstracts

University Students' Mental Well-Being: A Study of Stress, Burnout, Mindfulness, Resilience, and Meaning in Life

Bettina Pikó – Luca Szabó

Abstract

In this empirical study, key factors related to mental health of Hungarian university students were examined. Results indicate that students reported a high average of the stress score. Gender differences were only significant in the mindfulness scale, where men scored significantly higher. Among the variables examined, resilience showed the strongest negative correlation with perceived stress. Among the subscales of burnout, emotional exhaustion exhibited the strongest correlation with stress, followed by professional efficacy, and, lastly, cynicism. The Life Meaning Scale showed a moderate negative correlation with perceived stress, while mindfulness demonstrated a smaller but still significant negative relationship. Regarding well-being, the strongest positive correlation was found with the Life Meaning Scale. Resilience and mindfulness also showed a significant positive correlation with well-being. Burnout was negatively related to well-being. According to the results of multivariate regression analysis, perceived stress, resilience, and burnout were the most significant predictors of students' well-being. Perceived stress alone explained 36.7% of the variance in well-being ($R^2 = 0,367$), which increased to 44.1% ($R^2 = 0,441$) when resilience and burnout were included. These findings suggest that stress and burnout may significantly impact students' psychological well-being, while resilience can serve as a protective factor.

Keywords: well-being; stress; burnout; mindfulness; resilience

Factors Attributing to Career Choice among Teacher Candidates

Hajnalka Szántóné Tóth – Andrea Bencéné Fekete – Kontra József

Abstract

The attractiveness of teaching profession and teaching, the low number of people entering training, and the need to replace those who leave the profession and those who are about to retire have been a major challenge for society for years. One of the key conditions for the functioning of the education system, and in particular of primary schools, is the successful careers of pupils during their education and consequently the education and training of the next generation of professionals with the right personalities. In order to meet societal expectations, it is necessary to understand students' motivations for career choice. The aim of our study is to explore the perceptions of teacher candidates about the profession and their motivations for choosing this career. In order to provide a framework for the study, the career choice motivations of young people studying in higher education both in Hungary and internationally, and the factors related to the career choice of primary school teacher candidates in this context are briefly described. Then, the career commitment of teacher candidates based on an online questionnaire survey conducted in 2022 was analysed. Descriptive statistics and correlation analysis are used in the data analysis. In addition, exploratory factor analysis (EFA) was conducted to explore the internal structure of the items. Looking at the motivational factors, our main findings are that the most influential motivation to enter a teaching career is altruistic, i.e. the desire to help others as an educator and to contribute to the shaping of children's personalities. Student responses also revealed that a positive attitude towards the chosen profession is an important aspect. The results show that the influence of external motives (family, peers, teachers) is less significant.

Keywords: primary school teacher education; teacher candidates' motivation; career choice motives

Examination of Language Teacher Identity among English or German Major Teacher Trainees: Professional and Generational Challenges

Ildikó Csépes – Erzsébet Pintye-Lukács – Fruzsina Szabó

Abstract

The study of language teacher identity development in language pedagogy in Hungary is a new field of research. This paper uses the conceptual framework of language teacher identity (LTI) established by De Costa and Norton (2017), which claims that language teacher self-perception and identity is shaped by a combination of personal experiences, professional context and sociocultural environment. The process of becoming a teacher is significantly determined by one's own school prior experiences as a student and initial teaching experiences as a trainee teacher. Hungarian trainee teachers (N=10) majoring in English or German and their mentor teachers (N=8) participated in our study after completing the short 15-hour teaching practicum. Semi-structured interviews were recorded with the participants, whose responses were analysed, compared and categorized based on four focal points regarding the short teaching practice of the trainees: (1) language proficiency, (2) assessment, (3) perceived generational differences in teaching, and (4) language teacher identity development. In this paper, we briefly review the results of research on the development of language teacher identity, and then present the experiences and findings based on the responses and reflections to the interview questions. The mentor teachers often highlight that the linguistic preparation/proficiency of the trainees is nowadays a much more important issue during their practicum than their methodological preparation. Furthermore, trainees face challenges in the area of assessment at several points, such as the preparation of tests or the assessment of speaking. The findings clearly outline generational differences between trainees and mentor teachers, particularly in digital literacy. Finally, the development of trainees' identity as language teachers reveal that identification with the teaching role are often influenced by factors that can be both supportive and detriment.

Keywords: language teacher identity, digital literacy, generation gap

The Use of Multimedia in the Development of Practical Competences: Teaching Languages for Law Enforcement at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes at the Faculty of Law Enforcement of the Ludovika University of Public Service

Nóra Barnucz – Judit Borszéki – Dalma Lilla Dominek

Abstract

The basic task of teaching provided at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes (LSP), Faculty of Law Enforcement is to develop specific-purpose language competences. The paper describes the circumstances that have shaped the teaching of LSP at the Department in the last few decades. The teachers at the Department have recognised that the development of English language programmes and study materials for the various branches of law enforcement requires the use of modern needs analysis methods. It is described how English for border policing and English for customs competences were defined. Another aim of the study is to review the theoretical background of multimedia and to present the educational methodological models that justify the need for a paradigm shift in methodology in both public and higher education. Finally, the study draws attention to the usefulness and systematisation of digital solutions for the development of LSP competences in the context of experiential education.

Keywords: needs analysis, CEF Professional Profiles Project, multimedia, experiential education, language for specific purposes

Reflections on Qualitative Aspects of Qualitative Comparative Analysis

Kálmán Sántha:

Abstract

The new procedures and complex methodologies that have emerged today can be used in a variety of social and natural science fields. One of these is the Qualitative Comparative Analysis (QCA), which is suitable for explaining complex social phenomena and situations, and which uses a logical, set-theoretic approach to explore and analyse causal relationships. The paper seeks to answer the question of whether or not qualitative comparative analysis can be classified within the quantitative, qualitative or mixed paradigms, and then outlines aspects of the methodology from a qualitative perspective. It analyses the status of equifinality, sample size, null cases and the role of the researcher in studies using qualitative comparative analysis.

Keywords: equifinality; the role of the researcher; qualitative comparative analysis; sample size; zero outcome

The international discourse of Peace Education and its possible points of connection to Hungarian educational approaches

Ferenc Arató – Barbara Anita Bodnár

Peace Education has enriched educational science for more than half a century through its critical and systemic approaches. Its central recognition is that education can contribute not only to conflict management but also to the elimination of structural violence and the transformation of social structures. The aim of this study is to present the international critical perspective and to examine its presence in the Hungarian discourse. It also argues for the use of the translation “békével nevelés,” which more accurately reflects the concept’s critical and structural dimensions. A focused literature review conducted by Bodnár revealed that international critical approaches and structural issues are scarcely represented in the Hungarian discourse. This underlines the need to integrate international critical perspectives, which can foster the spread of Peace Education, the development of its Hungarian context, and its integration into pedagogical practice. Accordingly, the study seeks to complement the identified gaps in the Hungarian discourse with the key critical aspects of international theory, outlining potential areas of connection.

Keywords: peace education; critical pedagogy; cooperative learning; structural violence; democratic rights