

iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXV. évfolyam 2025. április

Bánhegyi Mátyás

- BGE Pénzügyi és Számviteli Kar

Fajt Balázs

- BGE Pénzügyi és Számviteli Kar

Molnár Anita

- Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Intézet, EKKE Nevelés-tudományi Doktori Iskola

Rajnai László

- EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola

Rozgonyi Emőke

- EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola, Semmelweis Egyetem Rehabilitációs Klinika Pszichoszomatikus és Pszichoterápiás Osztály, Tündérhegy

Siegler Anna

- PTE BTK Pszichológia Intézet

Szabó Éva

- SZTE Pszichológiai Intézet

Tóthpál-Halasi Orsolya

- SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Vékási Adél

- BGE Pénzügyi és Számviteli Kar

Virányi Barbara

- SZTE Pszichológiai Intézet

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

Csikos 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

A kiadvány a Nemzeti Kulturális
Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja**
Kiadja a Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara
Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

tanulmány

Siegler Anna

Iskolai demokrácia és részvételiség 3

**Fajt Balázs – Vékási Adél –
Bánhegyi Mátvás**

Idegennyelv-tanulási motiváció és
szorongás öt különböző
középiskolában: Tanulási
környezetek hatása 17

Virányi Barbara – Szabó Éva

Az osztálynormák jellemzői a diákok
és tanáraik szemszögéből 35

szemle

Molnár Anita

A testnevelés tantárgy szabályozása
a Nemzeti Alaptantervekben. Célok,
értékek, tartalom és követelmények 51

Tóthpál-Halasi Orsolya

A neighborhood effects, avagy
szomszédsági hatások az oktatásban 68

Rozgonyi Emőke

Élményszerű, felfedezettő tanulás
középiskolásoknak önmagukról a
serdülőkori önismeret érdekében.
A „testtérképezés” komplex
művészeti program pedagógiai
alkalmazásának innovatív
lehetősége a közoktatásban 79

kritika

Rajnai László

Az egyet-nem-értés művészete.
Skregelid Lisbet: *Dissens and
Sensibility– Why Art Matters* 96

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója**

99

Siegler Anna

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Pszichológia Intézet

tanulmány

Iskolai demokrácia és részvételiség

Tanulmányunkban a serdülők iskolai demokráciával, részvételiséggel kapcsolatos tapasztalatait vizsgáltuk, különbséget várva azon diákok között, akik az iskolai döntéshozatalba közvetlenül vagy közvetetten, a diákönkormányzati működésen keresztül bevonásra kerülnek, szemben azokkal, akik ilyen tapasztalatokról nem tudnak beszámolni. A vizsgálat során kiemelt figyelmet fordítottunk a diákok által érzékelt kollektív hatékonyságra, döntéshozókkal kapcsolatos bizalomra és a közösségi azonosulásra, mivel ezek olyan tényezők a szakirodalom alapján, melyek pozitív előrejelzői a kiegyensúlyozottan működő iskolai közösségeknek, és mindeztidáig a hazai kutatások során nem kerültek előtérbe.

Bevezetés

A demokratikus állampolgári szocializáció a társadalmi nevelés egy speciális formája, melynek célja, hogy a fiatalok sikeresen integrálódjanak a demokratikus társadalomba, elsajátítsák annak normáit, és aktívan részt vegyenek annak alakításában (Ligeti, 2005). Ennek érdekében a diákoknak el kell sajátítaniuk azokat a társas-érzelmi készségeket, valamint attitűdöket és ismereteket, melyek elengedhetetlenek a közösségi részvételhez. Edelman (2011) szerint a demokráciáról való tanulás és a demokrácia általi tanulás, vagyis a részvétel egy demokratikus iskolai közösségben, két eltérő, de korántsem nélkülözhető része a szocializációnak. Az iskolákban folyó nevelési folyamatok, melyek a demokrácia megélése által realizálódnak, gyakran nem tudatosulnak sem a pedagógusokban, sem a társadalomban, holott az iskolák szerepe a részvételiség támogatásában elengedhetetlen. A pedagógiai módszerek és az intézmény működése közötti disszonancia (Szabó és Falus, 2000), például a hatalmi hierarchia erősítése hétköznapi folyamatokban, ellentétes hatást gyakorolhat a kívánt nevelési célokkal. Az iskolák és kortárs közösségek működésének tudományos igényű vizsgálata hozzájárulhat a demokratikus állampolgári szocializáció hatékonyabb megértéséhez és fejlesztéséhez. Ezen törekvésekhez csatlakozik jelen tanulmány is, mely a fiatalok részvételi folyamatba bevonásának gyakorlatát és hatását vizsgálja.

A demokratikus folyamatok célzott tanítása

A társadalmi nevelés egyik fontos alappillére a pedagógusok célzott tanítói tevékenysége (Siegler és mtsai, 2022). Az International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 2016-os, nagymintás vizsgálata szerint a pedagógusok többsége hagyományos módszereket alkalmaz az állampolgársági nevelés folyamata során, mint a tankönyvhasználat, előadások és aktuális társadalmi kérdések megvitatása, míg a tanulói

kezdeményezésre építő tevékenységek, például a szerepjátékok és projektek jóval ritkábbak. A tanárjelöltek is konzervatívan gondolkodnak a társadalmi nevelésről, főként a klasszikus tanórai tevékenységeket részesítve előnyben, bár a módszertani kézikönyvek változatosabb módszerek alkalmazására ösztönzik őket (Shultz és mtsai, 2018).

Dancs (2021) hazai kutatásában 400 pedagógus válasza mentén klaszterelemzést alkalmazva négy pedagógusprofilat azonosított, amelyek a társadalomismereti nevelés céljaival kapcsolatos pedagógiai gondolkodás fő dimenzióit tükrözik. Az *érzékenyítők* (21%) elsősorban a társadalmi problémák iránti érzékenység és a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztését tartják fontosnak, továbbá jelentős részük a társadalomtudományi gondolkodás fejlesztését is kiemelt célként kezeli. A *környezetvédelemre nevelők* alkotják a legnagyobb csoportot (35%), ők elsősorban a tanulók környezettudatosságának növelésére összpontosítanak. A *hazafias nevelők* (23%) az emberi jogok, állampolgári jogok és kötelezettségek ismeretét, valamint a nemzeti identitás fejlesztését tekintik kiemelt feladatuknak. A *szolidaritásra nevelők* (20%) pedig az emberi jogok megismertetése mellett a társadalmi szolidaritás és igazságosság elősegítését tartják elsődleges céljuknak. Az elemzés továbbá azt mutatta, hogy ezek a csoportok homogének, azaz nincs szignifikáns különbség köztük az eltöltött szakmai évek, az iskolatípus vagy az alkalmazott módszerek és tevékenységek tekintetében.

Mindemellett Kósa (2019) eredményei arra mutatnak rá, hogy bár létezik az iskolában célzott állampolgári nevelés, sok esetben, ha a pedagógus nem fektet külön hangsúlyt a diákok véleményének kikérése, bevonásuk csupán alkalmanként és jelentéktlenebb témákban valósul meg a hétköznapiak során. Márpedig az diákok döntéshozatali folyamatokba való bevonása legalább annyira fontos útja a közösségi szocializációnak és állampolgári nevelésnek, mint utóbbiak célzott oktatása. Kósa azt találta, hogy a diákok tanórai korlátozott véleménynyilvánítása a pedagógusok szerint különböző tényezőkre vezethető vissza, mint például az időhiány, osztályfőnöki órák elmaradása, anyagi korlátok, a diákok érdekeltségének alulbecslése.

Diákok bevonásának tapasztalatai

Midgley és Feldlaufer a nyolcvanas években, Amerikában megfigyelték, hogy miközben az iskolai évek alatt a fiatalok egyre növekvő képességet és vágyat mutatnak az iránt, hogy részt vegyenek a döntéshozatali folyamatokban, úgy érzékelik, hogy egyre kevesebb lehetőségük van autonómiát gyakorolni (Midgley és Feldlaufer, 1987). Hazai kontextusban a Hintalovon Alapítvány 5300 gyermek megkérdezésekor azt találta, hogy a fiatalok 50%-a szerint az iskolában a felnőttek nem veszik figyelembe a véleményüket az őket érintő kérdésekben (Hintalovon Alapítvány, 2019).

Vieno és munkatársai (2005) serdülőket vizsgáló kutatásukban azt találták, hogy a diákok által demokratikusnak érzékelt, részvételükre építő iskolai gyakorlatok erőteljes előrejelzői voltak a diákok közösségérzetének, mely irodalmi gyűjtésük alapján összefügg a diákok által észlelt boldogság, megküzdési hatékonyság, szociális készségek, belső motiváció, önbecsülés és tanulási önhatékonyság szintjével. Ezt támasztja alá, hogy később Mager és Nowak (2012) metaanalízisükben azt találták, hogy a fiatalok iskolai döntéshozatali folyamatokban való részvétele hatással van a diákok életvezetési készségeire, önbecsülésére, demokratikus készségeikre, a tanulmányi teljesítményükre és a diák-felnőtt kapcsolatokra.

Schmidt és munkatársai (2018) az Egyesült Államokban azt találták, hogy amikor a diákoknak lehetőségük van beleszólni a tanulási tevékenység kereteibe (például hogy mivel dolgoznak; mennyi időt szánnak rá; milyen tevékenységet végeznek), nagyobb valószínűséggel számolnak be elkötelezettségről. Az elkötelezettség pedig ugyancsak

pozitív korrelációt mutat a közösséghez tartozás érzésével (Korpershoek és mtsai, 2019). A demokratikus és kooperációra épülő pedagógusi gyakorlat ezt a folyamatot tudja támogatni, ezzel ösztönzi a diákok együttérzését és nyitottságát, miközben támogatja az összetartozás érzését (Saroyan, 2021). A demokratikus gyakorlatok beépítése pozitívan hat a diákok jóllétére, mivel befogadó környezetet teremt, azonban Ott és munkatársai (2023) azt találták, hogy a pozitív hatás kiaknázása érdekében elengedhetetlen, hogy a diákok a döntéshozatalhoz szükséges tudás birtokában legyenek, és ne csak megkérdezve legyenek, hanem számíson is a véleményük.

A demokratikus részvételi folyamatok kiemelt színtere: diákönkormányzat

A diákönkormányzat (DÖK) olyan szervezet, amely lehetőséget biztosít a diákoknak arra, hogy beleszóljanak az iskolai döntéshozatalba, gyakorolják demokratikus jogaikat, és megtapasztalják a demokratikus folyamatokat (Dancs és Kinyó, 2015). A diákönkormányzatok annyiban alulról szerveződnek, hogy az iskolák a magyarországi törvényi szabályozás értelmében nincsenek kötelezve a diákönkormányzat felállítására, így azok létrehozása és fenntartása az iskola tanulóira van bízva. Csákó (2009) szerint a diákok többsége ismeri az iskolájában működő diákönkormányzatot (86%), azonban a gyakorlati megvalósulása, hatékonysága és demokratikus jellege intézményenként eltér.

Kósa (2019) gyűjtése alapján elsődlegesen a programszervezés feladatai jutnak a diákönkormányzati képviselőkre, viszont adott esetben a tevékenységi körébe tartozhatnak az alábbiak is: házirend módosítás, SZMSZ vagy Pedagógiai Program véleményezése, fegyelmi tárgyaláson részvétel, iskolarádió működtetése, diákközgyűlés összehívása, tanulók tájékoztatása és ösztönzése, diákok véleményének képviselete, javaslattevés vagy vétőjog diákokat érintő ügyekben. Dániel (2016) szerint érdemes figyelni nemcsak arra, hogy mit tehetnek a diákok, hanem arra is, hogy az utóbbi tevékenységek mennyire hatékonyan tudnak megvalósulni. Az észlelt hatékonyság szempontjából számít, hogy a diákok és a diákok képviselői elegendő információval rendelkeznek-e a felmerülő problémákról és az aktuális ügyekről, javasolhatnak-e napirendi pontokat, rendelkeznek-e döntési jogkörrel, vagy csupán véleményezhetik a pedagógusok és a vezetőtanács döntéseit. A felületesen működő iskolai demokrácia, melyben a fent említettek minőségi formában nem tudnak megvalósulni, problémás szocializációhoz vezet: a diákok érdekképviseleti kedve csökken, a közöny és a kiszolgáltatottság érzése fokozódik, továbbá kiábrándulnak a közösségi tevékenységekben való részvételtől. Hazai kontextusban Jancsák (2024) eredményei azt mutatták, hogy bár a megkérdezett diákok több mint kétharmada jelezte, hogy a jogainak megsértése miatt segítségre szorult a

Kósa (2019) gyűjtése alapján elsődlegesen a programszervezés feladatai jutnak a diákönkormányzati képviselőkre, viszont adott esetben a tevékenységi körébe tartozhatnak az alábbiak is: házirend módosítás, SZMSZ vagy Pedagógiai Program véleményezése, fegyelmi tárgyaláson részvétel, iskolarádió működtetése, diákközgyűlés összehívása, tanulók tájékoztatása és ösztönzése, diákok véleményének képviselete, javaslattevés vagy vétőjog diákokat érintő ügyekben. Dániel (2016) szerint érdemes figyelni nemcsak arra, hogy mit tehetnek a diákok, hanem arra is, hogy az utóbbi tevékenységek mennyire hatékonyan tudnak megvalósulni.

múltban, a diákönkormányzathoz igen kevesen fordultak ezzel kapcsolatban. Legtöbben a szüleikhez, barátaikhoz, testvéreikhez fordultak, míg tanáraikhoz, a DÖK-höz vagy az iskolai gyermekvédelmi felelőshöz kevésbé. Ugyanezen vizsgálat keretén belül Jancsák a véleménynyilvánítás lehetőségéről is kérdezte a tanulókat, és azt találta, hogy a diákok csupán 25%-a gondolja, hogy valamilyen időközönként és módon van lehetőség véleményük megosztására.

A diákok részvételiségével foglalkozó kutatások alapján (Griebler és Nowak, 2012) a hatékony diákönkormányzatok tevékenysége az iskola egészének szociális légkörére pozitív hatást gyakorol, míg azok, akik önkéntesen részt vesznek ezekben az önkormányzatokban, fejlesztik életvezetési készségeiket, önbizalmukat, demokratikus értékeket sajátítanak el, és javulnak a kortárs és diák-felnőtt kapcsolataik is.

Kollektív hatékonyság

Ezeknek a pozitív hatásoknak a kiaknázásához azonban elengedhetetlen, hogy a diákok úgy is érezzék, a diákönkormányzatuk képes az érdeküket és véleményüket képviselni. Bandura már az 1970-es években megfigyelte (Bandura, 1977), hogy amennyiben az egyének hisznek abban, hogy erőfeszítéseik révén képesek legyőzni a kihívásokat és elérni a kitűzött célokat, hatékonyabbak tudnak lenni. Ugyanez elmondható a csoportok esetében is, ahol a csoporttagok közös képességeikbe vetett hite meghatározó tényező a közösség hatékonysága szempontjából (Goddard és mtsai, 2004).

Míg azóta sok területen igazolták ezt a megállapítást, iskolai kontextusban elsősorban a pedagógusok meggyőződéseinek vizsgálata került előtérbe, mely szerint, ha hisznek közös képességükben a tanulói eredmények befolyásolására, jelentősen magasabb szintű akadémiai eredmények születnek a diákok körében (Adams és Forsyth, 2006; Donohoo és mtsai, 2018). Kevesebb figyelem irányult ez idáig arra, hogy a diákok döntéshozatali folyamatokban való részvétele, diákönkormányzattal kapcsolatos meggyőződései milyen kapcsolatban vannak részvételi szándékukkal és aktivitásukkal. Az utóbbi évtizedek eredményei alapján mégis várható, hogy a kollektív hatékonyság érzése közvetlenül kapcsolódik a diákok részvételi tapasztalataihoz és motivációihoz (Asherov és Gross, 2024; Velasquez és LaRose, 2015).

Bizalom

A lehetőségek biztosítása arra, hogy az érintettek nagyobb mértékben részt vegyenek az iskola ügyeiben, olyan jó gyakorlat, amely a kiválóan teljesítő iskolák egyik fontos jellemzője; ehhez kapcsolódó feladat a bizalom építése az iskolai közösség tagjai között (Antonio és Gamage, 2007). Seashore Louis (2007) szerint jelentős mértékben meghatározhatja a bizalmat az, hogy az emberek mennyire érzik befolyásosnak magukat a döntéshozatali folyamatok során; illetve az a benyomás, hogy a döntéshozók figyelembe veszik az érintettek érdekeit.

Amennyiben a bizalom iskolán belüli szerepét vizsgáljuk, azt láthatjuk, a hazai és nemzetközi szakirodalomban egyaránt kevés szó esik a tanulói részvétel és bizalom viszonyáról. Mitchell és munkatársai (2016) szerint, ha a tanulók megbízhatnak tanáraikban, nagyobb valószínűséggel fognak együttműködni az oktatási célok megvalósításában, aktívabbak lesznek, és ezáltal nagyobb valószínűséggel dolgoznak együtt a felnőttekkel a biztonságos iskolák kialakítása és fenntartása érdekében. Továbbá Adams (2014) kiemeli, hogy a diákok és tanárok közötti bizalmi kultúra olyan tanulási környezetet jelez, ahol a viselkedési és interakciós minták elősegítik az iskola értékeinek belsővé

tételét, támogatják a diákokat abban, hogy felelős és önszabályozó tanulókká váljanak, és maximalizálják akadémiai potenciáljukat.

A pedagógusok szerepén túl az iskolai élet más szereplői felé érzett bizalom is meghatározó. Kutatási eredmények igazolják, hogy az iskolaigazgatók iránti bizalom kulcsszerepet játszik a tanulók tanulmányi elköteleződésének és eredményeinek ösztönzésében (Tschannen-Moran és Gareis, 2017). Muthui és munkatársai (2017) eredményei pedig rámutatnak, hogy a diákönkormányzatokkal szembeni bizalmatlanság együtt jár az iskolai személyek kommunikációs nehézségeivel.

Közösségi azonosulás

Stürmer és Kampmeier (2003) azt találták, hogy a lokális közösségekkel való azonosulás ugyancsak együtt jár a részvételiség magasabb szintjével. Eredményeik értelmezésekor a szociális identitás elméleti megközelítéséhez fordultak, mely alapján azok, akik erősebben azonosulnak közösségi szinten, elkötelezettebbek az aktív, „jó” állampolgári viselkedés mellett is (Haslam, 2001). Iskolai kontextusban Mitchell és munkatársai (2016) szerint az iskolával való azonosulás nemcsak a tanulók egyéni jellemzője, hanem közösségi folyamat is. Az, hogy a tanulók hogyan értékelik az iskolát, részben a szociális identitás fejlődéséhez köthető (Ashmore és mtsai, 2004), amely során a tanulók közös elképzeléseket alkotnak az iskola fontosságáról és az összetartozás érzéséről. Ezt befolyásolhatja, hogy az alcsoportok befogadónak tartják-e az iskolát, vagy mennyire tartják megbízhatónak a tanárokat. A tanárok és diákok közötti bizalmon alapuló kapcsolatok ezért alapvető fontosságúak az iskolával való azonosulás kialakulásához és fenntartásához (Adams, 2014; Mitchell és mtsai, 2016).

Nemzetközi kutatások továbbá azt mutatják, hogy azok a diákok, akik inkább azonosulnak az iskolával, nagyobb valószínűséggel érnek el jó eredményeket, fejezik be tanulmányaikat, és ezek között a diákok között aktívabb részvételi hajlandóság is megfigyelhető (Voelkl, 1997; Gibson és mtsai, 2004).

A vizsgálat célkitűzései

Célunk a serdülők iskolai demokráciával, részvételiséggel kapcsolatos tapasztalatainak felmérése volt. Feltételeztük, hogy különbség lesz az iskolai döntéshozatalba közvetlenül vagy közvetetten bevonásra kerülő diákok és azok között, akik ilyen tapasztalatokról nem tudnak beszámolni:

- Asherov és Gross (2024) eredményei alapján különbséget vártunk amentén, hogy mennyire érzik, hogy diákönkormányzatuk hatékonyan tudja érdekeiket képviselni. Feltételeztük, hogy a részvételiséget megtapasztalók magasabb kollektív hatékonyságról számolnak be (1.A hipotézis).
- Bár kutatási előzményt nem találtunk, az elméleti háttérben bemutatott kapcsolódó irodalmak alapján azt vártuk, hogy a döntéshozatalban részt vevőkbe vetett bizalom jellemzőbb a részvételiséget megtapasztalók körében (1.B hipotézis).
- Vieno és munkatársainak (2005) eredménye mentén azt vártuk, hogy a tágabb közösségekkel való azonosulás jellemzőbb lesz a részvételiséget megtapasztalók esetében (1.C hipotézis).

Módszertan

Az adatok felvételére 2023-ban a Nemzeti Ifjúsági Tanács által koordinált PRIME elnevezésű projekt keretében került sor három partneregyetem kutatóinak részvételével (Pécsi Tudományegyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Selye János Egyetem). A teljes minta (N = 4333) magyarországi, felvidéki és erdélyi diákok válasszait tartalmazta, azonban jelen vizsgálat kizárólag a Magyarországról gyűjtött adatok elemzését mutatja be (N = 841). Az adatok tisztítása során eltávolításra kerültek a befejezetlen, torzított és duplikált válaszok (N = 25; 3%). A tisztított mintában a diákok átlagéletkora 16,5 év (SD = 1,37), míg évfolyamukat tekintve 9. évfolyamtól vettek részt a kutatásban. A minta főként gimnáziumba (42,2%, N = 344) és szakgimnáziumba (37,6%, N = 307) járó fiatalok válasszait tartalmazta, továbbá kisebb arányban szakiskolába (12,3%, N = 100), nemzetiségi (szak)gimnáziumba (7,8%, N = 64), 1 fő pedig készségfejlesztő iskolába járónak vallotta magát.

Mérőeszközök

A kérdőívcsomag összeállítását a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem munkatársai, Toró Tibor és Varga Szilvia vezették. A diákok iskolájuk döntéshozatali folyamataiban való részvételének gyakorlati megvalósulását két kérdéssel mértük fel Kalocsai és Kaposi (2019) mentén, melyek arra vonatkoztak, hogy általánosságban, illetve választott képviselőik útján a saját iskolájukban bevonásra kerülnek-e különböző iskolai közösséget érintő kérdésekben. Az első kérdésben a kitöltők azonosíthatták, hogy az alábbi helyzetekben mely aktorok vesznek részt az alábbi kérdés megválaszolásával (*Kik vesznek részt az alábbi, intézménnyel kapcsolatos döntések meghozatalában?*):

- Egy diákot érintő fegyelmi ügy.
- Egy iskolai rendezvény megszervezése.
- Az intézménnyel kapcsolatos pályázati döntés.
- Egy tanár-diák konfliktus rendezése.

Ezen kérdés mentén a válaszadáskor több személyt is bejelölhettek az alábbi aktorok közül: igazgató, igazgatóhelyettes, osztályfőnök, pedagógusok, szülői bizottsági tag, DÖK képviselő vagy senki a felsoroltak közül. Elemzésünk során kizárólag arra fókuszáltunk, hogy a DÖK képviselők érintettek-e a fent említett folyamatokban, és amennyiben igennel válaszoltak a kitöltők, úgy a válaszukat a közvetett bevonás megvalósulásaként értelmeztük.

A részvételiség megvalósulását egy további kérdéssel vizsgáltuk, melyben nemcsak a választott képviselők útján történő részvételt, hanem a fiatalok közvetlen bevonását mértük. A diákok az alábbi kérdés mentén jelezhették, hogy az adott folyamat során bevonásra kerülnek-e iskolájukban, vagy nem: *Mely kérdésekben kéri ki a diákok véleményét az iskolában, ahová jársz?*

- Az iskolai élet egyes kérdéseiben (pl. étkezési lehetőségek, szünetek hossza).
- Egy iskolatársat érintő igazságtalanság kivizsgálásával kapcsolatban.
- A házirend kialakításával kapcsolatban.
- Az iskola kinézetével kapcsolatban.

Ezeket a kérdéseket felül három változó került bevonásra a részvételiség hatásának felmérésére: Kollektív hatékonyság, Bizalom az iskolai döntéshozók felé, Közösségi azonosulás.

A Kollektív hatékonyság érzését összesen kilenc tétel segítségével mértük Kósa (2019) kvalitatív kutatási eredményei alapján, melyek arra vonatkoztak, hogy mennyiben érzik a kitöltők, hogy a diákönkormányzati rendszer hatékonyan tud megvalósulni az intézményükben, képviselve az érdekeiket (pl. *A DÖK segíthet harmonikusabb kapcsolatok kialakításában a tanárok és a tanulók között.*). Az állítások közül három fordított tétel volt (pl. *A DÖK által meghozott döntéseknek nincs következménye a valóságban.*). A diákok válaszukat 10-fokú Likert-skálán adhatták meg, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem értenek egyet, míg az 10-es, hogy teljes mértékben egyetértenek az állítással. Jelen vizsgálatban a skála megfelelő megbízhatósággal rendelkezett ($\alpha = 0,779$).

A Bizalom az iskolai döntéshozók felé elnevezésű változóval azt vizsgáltuk, hogy különböző iskolai képviselőkkel (iskolaigazgató, igazgatóhelyettes, osztályfőnök, tanárok, diáktanács, diákönkormányzat, pedellus / iskolai gondnok) kapcsolatban mennyire éreznek bizalmat a kitöltők. Válaszukat 4-fokú Likert-skálán adhatták meg, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem bíznak, míg a 4-es, hogy teljesen bíznak az adott személyekben, szervezetekben. Jelen vizsgálatban a skála megfelelő megbízhatósággal rendelkezett ($\alpha = 0,830$), és a statisztikai elemzés során a válaszok átlaga képezte a változót.

A Közösségi azonosulás azt méri, hogy a vizsgálati személy mennyire érzi közel magát tágabb közösségekhez. A vizsgálati személyeknek az alábbi kérdés mentén kellett válaszukat megadniuk: *Az emberek különbözőképpen vélekednek önmagukról és a világhoz való viszonyukról. Meg tudnád mondani, hogy mennyire érzed magad közel a következőhöz?*, mely kérdést a nemzetközileg széles körben ismert European Values Survey (EVS) és World Value Survey (WVS) néven ismert kutatássorozat (Inglehart és mtsai, 2014) mérőeszköze mentén használtuk. Az egyre inkluzívabb csoportok felsorolását kiegészítettük a diákok számára releváns iskolai közösséggel, így az alábbiak mentén kellett válaszukat megadniuk: az iskolához, ahova jársz; településhez, ahol élsz; a régiódhoz; Magyarországhoz; Európához; a világhoz. A diákok válaszukat 4-fokú Likert-skálán adhatták meg, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem érzik közel, míg az 4-es, hogy nagyon közel érzik magukat az adott közösségekhez. Jelen vizsgálatban a skála megfelelő megbízhatósággal rendelkezett ($\alpha = 0,714$), és a statisztikai elemzés során a változót szintén a válaszok átlagolása mentén képeztük.

Statisztikai eljárás

A kutatási kérdéseink mentén választott statisztikai próbákat a Jamovi program 2.3.28 verziójával teszteltük. A reliabilitás- és normalitásvizsgálatok után, a leíró statisztikák áttekintését követően összehasonlítottuk azokat a diákokat, akik arról számoltak be, hogy iskolájukban a diákokat közvetlenül, vagy a diákönkormányzati rendszeren keresztül választott képviselők útján bevonják az iskolai döntési folyamatokba, illetve azokat, akiknél ilyen részvételi formákra nincs lehetőség. A normalitásteszt eredményeinek figyelembe vételével a csoportok összehasonlítására Mann–Whitney U-próbát futtattunk.

Eredmények

Leíró statisztika

A kutatás során azt vizsgáltuk, hogy a diákok közvetlen vagy közvetett bevonása az iskolai döntéshozatalba milyen más tényezőkkel jár együtt. Első lépésként a különböző részvételi lehetőségek gyakorlati megvalósulásának arányát tekintettük át. Eredményeink

alapján a diákok közel harmadának veszik közvetlenül figyelembe a véleményét az iskolai élet olyan kérdéseiben, mint például az étkezési lehetőségek, szünetek hossza (36,4%; N = 297), valamint olyankor, amikor egy iskolatársat érintő igazságtalanságot kell kivizsgálni (32,9%; N = 269). Ezekhez a helyzetekhez képest a diákok ritkábban kerülnek bevonásra a házirend kialakításával (14,6%; N = 119) és az iskola kinézetével kapcsolatban (13,5%; N = 110).

Az általunk vizsgált 841 diák többsége, 59,6%-a (N = 487) számolt arról be, hogy iskolájukban a diákönkormányzati képviselőket bevonják az iskolai rendezvényekkel kapcsolatos döntések meghozatalába, azonban ehhez képest kisebb százalékban számoltak be arról, hogy ugyanez elmondható diákokat érintő fegyelmi ügyek (16,12%; N = 132), intézménnyel kapcsolatos pályázatok (11,4%; N = 93) és tanár-diák konfliktus rendezése (10,5%; N = 86) kapcsán.

Hipotézisek tesztelése

Az 1.A hipotézis mentén azt vártuk, hogy a diákok közvetlen vagy közvetett bevonása az általuk észlelt kollektív hatékonyság magasabb szintjével jár. A csoportok vizsgálata azt mutatta, hogy a helyzetek többségében csakugyan mérhető különbség van a gyakorlati megvalósulás alapján. Ahogy az 1. táblázat mutatja, azok a diákok, akik közvetlenül vagy közvetve bevonásra kerültek az iskolai döntéshozatali folyamatokban, például egy iskolatársat érintő igazságtalanság kivizsgálása esetén, inkább érzik, hogy a diákönkormányzatoknak lehetősége van hatékonyan részt venni az iskola életében, és ezáltal hozzáférhetőek számukra a különböző részvételi folyamatok. Három helyzet esetében nem találtunk szignifikáns különbséget (házirend kialakítása, iskola kinézete, fegyelmi ügyek), melyek mind olyan döntéshozatali folyamatoknak bizonyulnak a leíró statisztika alapján, melyekbe ritkán vonnak be diákokat.

1. táblázat. Észlelt kollektív hatékonyság az iskolai részvételi lehetőségek megvalósulása és meg nem valósulása mentén

		Bevonják a diákokat (Md)	Nem vonják be a diákokat (Md)	Mann– Whitney U
Közvetlen rész- vétel – diákok véleményének figyelembevétele	Az iskolai élet egyes kérdéseiben (pl. étkezési lehetőségek, szünetek hossza)	6,44	6,22	65030*
	Egy iskolatársat érintő igazságtal- anság kivizsgálásával kapcsolatban	6,56	6,11	60077*
	A házirend kialakításával kapcsol- atban	6,44	6,22	n.s.
	Az iskola kinézetével kapcsolatban	6,33	6,33	n.s.
Közvetett rész- vétel – képvise- leti rendszeren keresztüli be- vonás	Diákokat érintő fegyelmi ügy	6,33	6,33	n.s.
	Iskolai rendezvények	6,78	5,56	51406**
	Intézménnyel kapcsolatos pályá- zatok	6,56	6,33	26358*
	Tanár-diák konfliktus rendezése	7	6,22	22555**

* < 0,05; ** < 0,01

Az 1.B hipotézis mentén feltételeztük, hogy azok, akik közvetlen vagy közvetett részvételtől számolnak be, jellemzően inkább bíznak a döntéshozatalért felelős személyekben. Ahogy a 2. táblázatban található eredmények mutatják, a közvetlen bevonás esetén minden helyzetben szignifikáns különbséget találtunk a csoportok között, és a mediánértékek áttekintése azt mutatja, hogy azok bíznak inkább a döntéshozókban, akik megtapasztalják, hogy a diákok véleménye is figyelembe van véve a döntéshozatali folyamatok során. A diákönkormányzaton keresztüli bevonás esetén részben figyelhető meg szignifikáns különbség. Az iskolai rendezvényekre bevonás és az intézménnyel kapcsolatos pályázatokba bevonás esetén találtunk mérhető különbséget, szintén a bevonást megtapasztalók javára.

2. táblázat. Diákok bizalma az iskolai döntéshozók felé az iskolai részvételi lehetőségek megvalósulása és meg nem valósulása mentén

		Bevonják a diákokat (Md)	Nem vonják be a diákokat (Md)	Mann- Whitney U
Közvetlen részvétel – diákok véleményének figyelembevétele	Az iskolai élet egyes kérdéseiben (pl. étkezési lehetőségek, szünetek hossza)	3	2,67	59036**
	Egy iskolatársat érintő igazságtalanság kivizsgálásával kapcsolatban	2,83	2,67	61296*
	A házirend kialakításával kapcsolatban	3	2,67	31499*
	Az iskola kinézetével kapcsolatban	2,83	2,67	31327*
Közvetett részvétellel – képviselői rendszeren keresztüli bevonás	Diákokat érintő fegyelmi ügy	2,83	2,83	n.s.
	Iskolai rendezvények	2,83	2,67	67692*
	Intézménnyel kapcsolatos pályázatok	3	2,83	28526*
	Tanár-diák konfliktus rendezése	2,83	2,83	n.s.
* < 0,05; ** < 0,01				

Harmadik alhipotézisként megfogagtuk, hogy a diákok közvetlen vagy közvetett bevonása az iskolai döntéshozatali folyamatokba a közösségi azonosulás magasabb szintjével jár együtt. A két csoport összehasonlítása mentén láthatjuk, hogy hipotézisünk ebben az esetben is részben beigazolódott. A 3. táblázatban bemutatott mediánok és Mann-Whitney U-próba eredmények mentén elmondható, hogy azok a diákok, akik a részvétel megvalósulásáról számolnak be, inkább azonosulnak föltes csoportokkal.

3. táblázat. Diákok közösségi azonosulása az iskolai részvételi lehetőségek megvalósulása és meg nem valósulása mentén

		Bevonják a diákokat (Md)	Nem vonják be a diákokat (Md)	Mann– Whitney U
Közvetlen részvétel – diákok véleményének direkt figyelembevétele	Az iskolai élet egyes kérdéseiben (pl. étkezési lehetőségek, szünetek hossza)	2,83	2,67	62711**
	Egy iskolatársat érintő igazságtalanság kivizsgálásával kapcsolatban	2,83	2,67	60499*
	A házirend kialakításával kapcsolatban	2,83	2,67	33252*
	Az iskola kinézetével kapcsolatban	2,83	2,67	n.s.
Közvetett részvétel – képviselői rendszeren keresztüli bevonás	Diákokat érintő fegyelmi ügy	2,83	2,67	35450*
	Iskolai rendezvények	2,83	2,67	66369*
	Intézménnyel kapcsolatos pályázatok	2,67	2,67	n.s.
	Tanár-diák konfliktus rendezése	2,83	2,67	n.s.
* < 0,05; ** < 0,01				

Megvitatás

A kutatás során igazolást nyert, hogy azok a diákok, akik közvetlenül vagy közvetve részt vehetnek az iskolai döntéshozatali folyamatokban, magasabb kollektív hatékonyságról számolnak be, inkább bíznak a döntések meghozataláért felelős személyekben, és azonosulnak a tágabb közösségekkel. Az eredményeink áttekintésekor elmondható, hogy a diákok véleményének figyelembe vétele az iskolai élet egyes kérdéseiben (pl. étkezési lehetőségek, szünetek hossza), az iskolatársat érintő igazságtalanság kivizsgálásával kapcsolatban, illetve – összhangban Kósa (2019) eredményeivel – a diákönkormányzati képviselők iskolai rendezvények döntéseibe bevonása mind olyan helyzetek, melyek gyakrabban valósulnak meg az általunk vizsgált diákok iskoláiban, és ezek azok a helyzetek, melyek kapcsán statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk az észlelt kollektív hatékonyság, a döntéshozókkal kapcsolatos bizalom és közösségi azonosulás tekintében. Azonban fontos azt figyelembe venni, hogy eredményeink alapján a diákok közel 40-70%-a még a részvételi lehetőségek ezen lépéseit sem tapasztalják iskolájukban.

A kutatási előzmények ismeretében jelen kutatás relevanciáját mutatja, hogy míg ez idáig nem került sor a fent említett tényezők együttes vizsgálatára, azok külön-külön egyértelmű erőforrásai a hatékony iskolai működésnek, tanulói elköteleződésnek és teljesítménynek (Adams és Forsyth, 2006; Gibson és mtsai, 2004; Donohoo és mtsai, 2018; Tschannen-Moran és Gareis, 2017; Voelkl, 1997). Eredményeink kiemelik a diákok bevonásának szerepét a gyakorlati szakemberek számára. Az, hogy a diákok többsége nem érzi úgy, hogy véleményét vagy társai véleményét figyelembe veszik a

döntéshozatali folyamatok során, természetesen részben fakadhat a diákok torzításából, mégis árulkodó adat. Saját eredményeinken kívül a nemzetközi szakirodalom is alátámasztja, hogy érdemes az erőforrás-igényes természete ellenére (Black és Mayes, 2020; Kósa, 2019) a demokratikus folyamatok kivitelezésére áldozni (Flutter, 2007; Graham és mtsai, 2018; Messiou és Ainscow, 2020; Schmidt és mtsai, 2018; Skeritt és mtsai, 2023). Az eredmények gyakorlati felhasználhatósága szempontjából tehát megfogalmazható, hogy fontos a tanárok felkészítése során a demokratikus gyakorlatok szerepének tudatosítása, megvalósításához szükséges specifikus módszertan körüljárása, hogy ezek hiánya ne állhasson a diákok részvételiségének minőségi megvalósulása útjába. A szakirodalomban találtak (Ott és mtsai, 2023), pedig rámutatnak, hogy nem elég kikérni a diákok véleményét, fontos figyelembe is venni.

A vizsgálat limitációi közé tartozik továbbá, hogy a mérőeszközök bár korábbi kutatások módszertanán és eredményein alapultak, nem validált kérdőívek használatával kerültek kialakításra és részletes pszichometriai vizsgálatuk még nem történt meg, így érdemes lenne a kapott eredmények mentén folytatni a kutatást pszichometriai szempontból megbízhatóbb eszközökkel, valamint a jelen vizsgálat során megalkotott skálákat további statisztikai elemzéseknek alávetni. Ezen túl érdemes lenne jelen vizsgálatot megismételni nagyobb mintaelemszámmal, amelynek segítségével rétegzett elemzésekre is sor kerülhetne, illetve a részvételiség szempontjából kifejezetten jó gyakorlatokkal élén járó közösségek és az erős hierarchiára, a diákok véleményét kevésbé bevonó gyakorlatra épülő közösségek összehasonlítása is fontos lenne. Az individuális válaszok elemzésén túl a közösségek vizsgálata újszerű eredményekkel szolgálna a diákok részvételiségének irodalmában. Nem utolsósorban a jó gyakorlatok körültekintő kvalitatív vizsgálata további értékes eredményeket szolgáltatna, mely ugyan jelen vizsgálatnak nem képezte részét, azonban a kutatás alapjául szolgáló PRIME projekt¹ célkitűzései között szerepel.

Összegzés

Kutatásunk célja a fiatalok iskolai részvételiségének vizsgálata volt magyar serdülők körében. Eredményeink mentén megállapítható, hogy a diákokat esetenként bevonják az iskolai döntéshozatali folyamatokba, azonban a fiatalok bevallása szerint egyáltalán nem általános gyakorlat ez a hazai iskolákban. A gyakorlatban a diákönkormányzat elsősorban a programszervezés kapcsán kerül előtérbe, míg elemzéseink rámutatnak arra, hogy az iskolai vezetésnek, pedagógusoknak érdemes a diákok gyakoribb bevonására törekedniük, mert a diákok szintjén akár a közvetett bevonás is mérhető előnyökkel jár. Az észlelt kollektív hatékonyság, a döntéshozókkal kapcsolatos bizalom és a közösségi azonosulás mind olyan tényezők, melyek a szakirodalom alapján a diákok akadémiai elköteleződéséhez és szociális fejlődéséhez pozitívan járulnak hozzá, és jelen kutatás rámutat arra, hogy a demokratikus folyamatok erősítése hozzájárul ezeknek a hatásoknak a kiaknázásához.

Támogatás

A kutatás és jelen tanulmány a PRIME (*Promoting and Improving Existing Methods of Youth Participation*, 2022-1-HU01-KA220-YOU-000089532) projekt keretében valósult meg az Európai Unió Erasmus+ programjának támogatásával.

Irodalom

- Adams, C. M. (2014). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, 50, 135–159. DOI: [10.1177/0013161X13488596](https://doi.org/10.1177/0013161X13488596)
- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642. DOI: [10.1108/09578230610704828](https://doi.org/10.1108/09578230610704828)
- Antonio, D. M. S. & Gamage, D. T. (2007). Building trust among educational stakeholders through participatory school administration, leadership and management. *Management in Education*, 21(1), 15–22. DOI: [10.1177/0892020607073406](https://doi.org/10.1177/0892020607073406)
- Ashero, E. A. & Gross, Z. (2024). Community coherence, collective efficacy and civic engagement in student and youth councils: The mediating effect of community resilience. *Children & Society*, 00, 1–22. DOI: [10.1111/chso.12856](https://doi.org/10.1111/chso.12856)
- Ashmore, R. D., Deaux, K. & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130(1), 80. DOI: [10.1037/0033-2909.130.1.80](https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.1.80)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. DOI: [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)
- Black, R. & Mayes, E. (2020). Feeling Voice: The Emotional Politics of ‘Student Voice’ for Teachers. *British Educational Research Journal*, 46(5), 1064–1080. DOI: [10.1002/berj.3613](https://doi.org/10.1002/berj.3613)
- Csákó, M. (2009). Iskolai demokrácia, diákönkormányzatok, diákjogok. In Majsa, T. & Nagy, P. T. (szerk.), *Lukács a mi munkatársunk: a WJLF tisztelgő kötete Lukács Péter 60. születésnapjára*. Wesley János Levelező Főiskola. 91–110.
- Dancs, K. (2021). A társadalomismereti nevelés céljai és a tanórákon alkalmazott módszerek, tevékenységek: – egy pedagóguskutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 31(10), 3–15. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2021.10.3](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2021.10.3)
- Dancs, K. & Kinyó, L. (2015). Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljeivel. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 363–382. DOI: [10.17670/MPed.2015.4.363](https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.363)
- Dániel, B. (2016). A diáktanácsok vizsgálatának lehetséges irányai és módszerei. *Erdélyi Társadalom*, 14(02), 9–28.
- Donohoo, J., Hattie, J. & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127–137. DOI: [10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x)
- Flutter, J. (2007). Teacher Development and Pupil Voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343–354. DOI: [10.1080/09585170701589983](https://doi.org/10.1080/09585170701589983)
- Gibson, M. A., Bejinez, L. F., Hidalgo, N. & Rolón, C. (2004). Belonging and School Participation. In Gibson, M. A., Gándara, P. & Peterson Koyama, J. (szerk.), *School connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Teachers College Press. 129–149.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3–13. DOI: [10.3102/0013189X033003003](https://doi.org/10.3102/0013189X033003003)
- Graham, A., Truscott, J., Simmons, C., Anderson, D. & Thomas, N. (2018). Exploring Student Participation across Different Arenas of School Life. *British Educational Research Journal*, 44(6), 1029–1046. DOI: [10.1002/berj.3477](https://doi.org/10.1002/berj.3477)
- Griebler, U. & Nowak, P. (2012). Student councils: a tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105–132. DOI: [10.1108/09654281211203402](https://doi.org/10.1108/09654281211203402)
- Haslam, S. A. (2001). *Psychology in organizations: The social identity approach*. 1st ed. Sage.
- Hintalovon Alapítvány (2019). *Te hogy látod? Gyerekjelentés a gyerekjogok helyzetéről*. https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2020/07/tehogylatod_jelentes_magyar_0.pdf
- Inglehart, R., Haerpfer, C., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano, J., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E., Puranen, B. és mtsaik (2014, szerk.). *World Values Survey: Round Six – Country-Pooled Datafile Version*. JD Systems Institute. <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>
- Jancsák, Cs. (2024). A középiskolások vélekedései az iskolai diákönkormányzat feladat- és szerepvállalásában való részvételről. In Jancsák, Cs. (szerk.), *Táguló perspektívák*. Belvedere Meridionale Kiadó. 51–67.
- Kalocsai, J. & Kaposi, J. (2019). Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 17–32.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. & De Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students’ motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*. DOI: [10.1080/02671522.2019.1615116](https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116)

- Kósa, R. D. (2019). „Autonómia és szabálykövetés”. Az általános iskolai szocializáció főbb irányai és esélyei. *Doktori disszertáció*. Debreceni Egyetem.
- Ligeti, Gy. (2005). Gyűjtős-iskola, demokrácia, civilizáció. *Iskolakultúra*, 15(2), 107–115.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1–24. DOI: [10.1007/s10833-006-9015-5](https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5)
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. DOI: [10.1016/j.edurev.2011.11.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001)
- Messiou, K. & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher Dialogue as a Means of Promoting Inclusion in Schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670–687. DOI: [10.1002/berj.3602](https://doi.org/10.1002/berj.3602)
- Midgley, C. & Feldlaufer, H. (1987). Students’ and teachers’ decision-making fit before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 7, 225–241. DOI: [10.1177/0272431687072009](https://doi.org/10.1177/0272431687072009)
- Mitchell, R. M., Kensler, L. & Tschannen-Moran, M. (2016). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135–154. DOI: [10.1080/13603124.2016.1157211](https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211)
- Muthui, E. M., Barchok, H. K. & Muthaa, G. M. (2017). Participation of student councils in communication to enhance effective management of secondary schools in Nyeri County, Kenya. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 4(6), 136–144.
- Ott, M. B., Meusburger, K. M. & Quenzel, G. (2023). Adolescents’ participation opportunities and student well-being in school. *Frontiers in Education*, 8, 1111981. DOI: [10.3389/feduc.2023.1111981](https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1111981)
- Saroyan, J. (2021). Developing a supportive peer environment: Engaging students through cooperative skills in the classroom. *Advances in Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 81–89. DOI: [10.25082/ADEP.2021.01.001](https://doi.org/10.25082/ADEP.2021.01.001)
- Schmidt, J., Rosenberg, J. & Beymer, P. (2018). A person-in-context approach to student engagement in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 19–43. DOI: [10.1002/tea.21409](https://doi.org/10.1002/tea.21409)
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J. G., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer. DOI: [10.1007/978-3-319-73963-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2)
- Siegler, A., Serdült, S., Csernus, F., Dézma, L., Ilea, I. & Bigazzi, S. (2022). Társas és társadalmi nevelés az iskolában – A Megtartó Községek Program hatásvizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(2), 183–207. DOI: [10.1556/0016.2022.00013](https://doi.org/10.1556/0016.2022.00013)
- Skerritt, C., Brown, M. & O’Hara, J. (2023). Student voice and classroom practice: how students are consulted in contexts without traditions of student voice. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5), 955–974. DOI: [10.1080/14681366.2021.1979086](https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086)
- Stürmer, S. & Kampmeier, C. (2003). Active citizenship: The role of community identification in community volunteerism and local participation. *Psychologica Belgica*, 43(1/2), 13–122.
- Szabó, I. & Falus, K. (2000). Politikai szocializáció közép-európai módra a magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, 100(4), 383–400.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. (2017). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. In Leithwood, K., Sun, J. & Pollock, K. (szerk.), *How school leaders contribute to student success*. 153–174. Springer. DOI: [10.1007/978-3-319-50980-8_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8_8)
- Velasquez, A. & LaRose, R. (2015). Youth collective activism through social media: The role of collective efficacy. *New Media & Society*, 17(6), 899–918. DOI: [10.1177/1461444813518391](https://doi.org/10.1177/1461444813518391)
- Vieno, A., Perkins, D., Smith, T. & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36, 327–341. DOI: [10.1007/s10464-005-8629-8](https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8)
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294–318. DOI: [10.1086/444158](https://doi.org/10.1086/444158)

Jegyzet

1 <https://diakerdekepviselet.hu/>

Absztrakt

A nemzetközi szakirodalom azt mutatja, hogy a diákok által demokratikusnak érzelt, a diákok véleményére és részvételére építő iskolai gyakorlatok számos pozitív hatással járnak. Ilyen például a magasabb elkötelezettség, kohézió, tanulási motiváció és a javuló akadémiai teljesítmény. Azonban a gyakorlati implementációt nagyban hátráltatja, hogy az iskolai dolgozók időhiánya, anyagi korlátok és általános túlterheltség miatt sok esetben eltekintenek a diákok véleményének meghallgatásától és a döntéshozatali folyamatokba beépítésétől. Jelen

tanulmány a fiatalok részvételi folyamatokba bevonásának gyakorlatát és hatását vizsgálta magyar serdülők körében. Feltételeztük, hogy a részvételiséget megtapasztalók magasabb kollektív hatékonyságról, döntéshozókkal kapcsolatos bizalomról számolnak be, és körükben jellemzőbb lesz a közösségi azonosulás azokhoz a fiatalokhoz képest, akiket nem vonnak be az iskola egyéb döntési folyamataiba. Az adatok felvételére 2023-ban került sor (N = 841). A Jamovi statisztikai program 2.3.28 verziójával, Mann–Whitney U-próba segítségével vizsgáltuk a csoportok közötti különbségeket, és amellet, hogy hipotéziseink megerősítést nyertek, a leíró adatok azt mutatták, hogy a diákok közel 40-70%-a úgy tapasztalja, hogy a diákokat nem vonják be az iskolai élet olyan helyzeteibe, mint a házirend kialakítása, a diákokat érintő fegyelmi ügyek és a tanár-diák konfliktusok rendezése. A résztvevők válaszai alapján a leggyakoribb részvételi forma a diákönkormányzatok bevonása az iskolai rendezvényszervezéssel kapcsolatos döntések meghozatalába, ami összhangban van a szakirodalomban találtakkal.

Kulcsszavak: részvétel, kollektív hatékonyság, bizalom, közösségi azonosulás, társadalmi nevelés

Fajt Balázs¹ – Vékási Adél² – Bánhegyi Máttyás³^{1, 2, 3} Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar Szaknyelvi Iroda

tanulmány

Idegennyelv-tanulási motiváció és szorongás öt különböző középiskolában: Tanulási környezetek hatása

Jelen tanulmány középiskolás diákok idegennyelv-tanulási motivációjával és szorongásával foglalkozik. A kutatáshoz kvantitatív módszereket alkalmaztunk: a vizsgálat során öt különböző középiskola diákjainak (n = 1019) adatait elemeztük és hasonlítottuk össze. Kutatási célunk az volt, hogy feltárjuk, ezek a tényezők különböző oktatási környezetekben – beleértve ebbe fővárosi elitgimnáziumokat, szakgimnáziumokat, egyházi fenntartású középiskolákat, valamint nem fővárosi középiskolákat – miként befolyásolják a nyelvtanulási folyamatot.

Eredményeink azt mutatják, hogy kimutatható különbségek vannak az egyes iskolatípusok diákjainak motivációs szintjei és szorongásuk mértéke között. Az eredmények alapján azt is megállapítottuk, hogy a tanulási környezet jelentős mértékben befolyásolja a diákok nyelvtanulási hozzáállását.

A tanulmány útmutatást nyújthat helyi szintű oktatási stratégiák továbbfejlesztéséhez: azaz abban segíthet, hogy a különböző típusú iskolák megtalálják annak a módját, hogy még hatékonyabban tudják támogatni tanulóik nyelvtanulását.

Az eredmények mindemellett kiindulópontként szolgálhatnak további olyan kutatások számára is, amelyek célja a nyelvtanulási folyamatok mélyebb megértése és a nyelvoktatásban alkalmazott gyakorlatok továbbfejlesztése.

Bevezetés

A nyelvpedagógiai kutatásokban hagyományosan nagymintás, kvantitatív kutatások segítségével végeznek méréseket: ezek fő célja, hogy segítségükkel olyan megállapításokat lehessen tenni, amelyek a nyelvtanulók nagyobb csoportjaira is érvényesek. Emellett azonban az utóbbi évtizedben egyre nagyobb igény fogalmazódott meg arra is, hogy a nagymintás kutatások mellett – akár kvalitatív, akár kvantitatív módszerekkel – a különböző tanulási környezeteket is górcső alá vegyék a kutatások (Csizér és Albert, 2020). Erre azért van szükség, mert a különböző tanulási környezetekben tanuló diákok (pl. közoktatás és felsőoktatás) más-más módon és formában tanulnak,

valamint más hatásoknak vannak kitéve, így a különböző tanulási környezetekben tanuló diákcsoportoknak szükségszerűen más jellemzői lehetnek.

Mindemellett az elmúlt évtizedek nyelvpedagógiai kutatásai nyomán megállapíthatjuk, hogy az egyéni nyelvtanulói különbségek vizsgálata révén betekintést nyerhetünk abba, hogy egyes diákok esetében miért következik be gyorsabban vagy hatékonyabban az idegennyelv-tanulás mások nyelvi fejlődésével összevetve. Korábbi kutatások alapján (Dörnyei, 2005) elmondható, hogy az egyéni nyelvtanulói különbségek közül az idegennyelv-tanulási motiváció az egyik legfontosabb előrejelzője az idegennyelv-tanulási folyamat sikerességének. Ehhez pedig szorosan kapcsolódik az idegennyelv-tanulási szorongás, amely csökkentheti a tanulók motivációját, és ezáltal gátolhatja a hatékony nyelvtanulást. A szorongást és a motivációt pontosan ezért – tehát szoros kapcsolatunk miatt – nagyon gyakran egymással összefüggésben is vizsgálják (pl. Csizér és Kormos, 2007; Csizér és Piniel, 2016; Csizér és Tankó, 2014). Tanulmányunkban arra szerettünk volna választ kapni, hogy van-e összefüggés az iskolatípus jellemzői, a nyelvtanulási motiváció és a nyelvtanulási szorongás között. E vizsgálatunk során abból indultunk ki, hogy a magasabb oktatási minőséggel jellemezhető középiskolákban vélhetőleg nagyobb lesz a nyelvtanulási motiváció (köszönhetően a magasabb általános tanulási motivációs szintnek), valamint az iskolai versenyhelyzetnek köszönhetően magasabb lesz a nyelvtanulási szorongás szintje. Ezzel együttesen az alacsonyabb oktatási eredményekkel jellemezhető iskolák esetében azt valószínűsítettük, hogy alacsonyabb lesz a nyelvtanulási motiváció és ezzel együtt a nyelvtanulási szorongás szintje is.

Jelen tanulmányunk e két változót vizsgálja öt különböző középiskolai tanulási környezetben. Azért döntöttünk öt különböző középiskola mellett, mert – ahogy Dörnyei és Ryan (2015) is hangsúlyozzák – a nagymintás és általánosítható eredmények mellett szükség van tanulási-környezet-specifikus vizsgálatokra. Az ilyen jellegű vizsgálatokon keresztül tanulásikörnyezet-specifikus eredményeket kaphatunk, amelyek lehetővé teszik, hogy az oktatás hatékonyságának növelése érdekében a vizsgált tanulási környezetek esetében minél hatékonyabb intervenciós stratégiákat alakíthassunk ki. Ugyan hazánkban már születtek különböző középiskolákban tanuló diákok nyelvtanulási motivációját összehasonlító kutatások (vö. Csizér és Albert, 2024; Sopronyi és Kürtös, 2023), jelen írásunkkal az eddig megjelent tanulmányokban kevésbé kutatott tanulási környezeteket (pl. egyházi fenntartású iskolák) igyekszünk górcső alá venni. Az eredményektől azt reméljük, hogy segíthetik a nyelvtanárokat és a döntéshozókat abban, hogy az egyes iskolák sajátos jellemzőihez igazodva hatékonyabban támogathassák diákjaik idegennyelv-tanulási folyamatát.

Elméleti háttér

Az idegennyelv-tanulás sikerességét többek között a korábban már említett egyéni nyelvtanulói különbségek határozzák meg. Ezen belül is az egyik fontos egyéni különbség a motiváció, amelynek vizsgálata kulcsfontosságú a nyelvtanulás hatékonyságának megértésében és elősegítésében. A motiváció az egyik legmeghatározóbb olyan tényező, amely befolyásolja a tanulók nyelvtanulási folyamatát, kitartását és sikerét (Dörnyei, 2005). A különböző motivációs elméletek és modellek segítenek feltárni, hogy mi ösztönzi a tanulókat egy új nyelv elsajátítására, és hogyan lehet ezeket a tényezőket hatékonyan felhasználni az oktatási módszerek fejlesztésére. E kutatások révén jobban megérthetjük a tanulók egyéni különbségeit, az érzelmi és pszichológiai háttér hatásait, valamint azt, hogy milyen stratégiák és környezeti tényezők támogatják leginkább a nyelvtanulási folyamatot. Jelen kutatásunkhoz Dörnyei (2005) *második nyelvi motivációs én* rendszerét választottuk elméleti háttérként. Választásunk azért esett erre az elméleti modellre,

mert ez a megközelítés – a gardneri (Gardner, 1985) hagyományokat folytatva és egyben továbbfejlesztve – egy olyan elméleti keretrendszer alkot, amelyet korábban kutatók már magyar oktatási környezetben is validáltak és erről az elméletéről megállapították, hogy jól leírja a magyarországi angolul tanuló diákok idegennyelv-tanulási motivációját (Csizér, 2020).

A Dörnyei-féle (Dörnyei, 2005) elmélet három fő alkotóeleme az ideális második nyelvi én, a szükséges második nyelvi én és a nyelvtanulási tapasztalatok. Az ideális második nyelvi én a tanulók hosszú távú céljaira és aspirációira összpontosít – ez az a komponens, amely hosszabb távon fenn tudja tartani a motivációt. Ezzel szemben a szükséges második nyelvi én az „itt és most”-ra fókuszál, és az adott pillanatban (vagy időszakban) felmerülő elvárásoknak való megfelelésre helyezi a hangsúlyt, ami szintén fontos motivációs tényező lehet, különösen a rövid távú célok elérésében (pl. vizsgák teljesítése). A harmadik komponens tulajdonképpen a nyelvtanulási környezet, vagyis maguk a nyelvtanulási tapasztalatok és élmények, amelyek a tanulóra hatnak (pl. a nyelvóra hangulata). Ez utóbbi komponensnek azért is van fontos szerepe, mert azonnali visszajelzést és tanulási élményt nyújt a tanulóknak, amely közvetlen hatással lehet a motivációjukra. A korábbi metaelemzések (pl. Al-Hoorie, 2018) megállapították, hogy a nyelvtanulási élmények és az ideális második nyelvi én határozzák meg a nyelvtanulási motivációt. Magyar felső tagozatosok terén Péter-Szarka (2010) vizsgálta a motiváció és a tanulói jellemzők, az általános tanulási motiváció és az énkép összefüggéseit. Eredményei – többek között – alátámasztják a Dörnyei-féle motivációs technikák használatát a kutatásában vizsgált általános iskolai populáció esetében.

A motivációval leggyakrabban összefüggésbe hozható másik egyéni különbség és egyben pszichológiai tényező az idegen nyelvi szorongás (Dörnyei, 2005). Idegen nyelvi szorongás alatt azt értjük, amikor a nyelvtanuló zavart, nyugtalanságot él meg, amikor egy adott idegen nyelvet kell használnia (Gardner és MacIntyre, 1993; Horwitz és mtsai, 1986; MacIntyre és Gardner, 1994). A szakirodalom megkülönbözteti a vonás- és állapotszorongást, valamint a facilitáló és debilitáló szorongást. Az előbbi különbségtétel arra utal, hogy a tanuló szorongása állandó-e, azaz egyfajta személyiségbeli vonásként mint alkati tényező jelenik-e meg, vagy inkább alkalmi, adott szituációhoz (pl. vizsga) köthetően lép-e fel. A második megkülönböztetés (facilitáló, illetve debilitáló) pedig arra vonatkozik, hogy a szorongás milyen hatást gyakorol a nyelvtanuló vagy nyelvhasználó idegennyelv-használatára, valamint kompetenciáira. Ennek értelmében beszélhetünk pozitív hatást kifejtő szorongásról, amelyet facilitáló szorongásnak, illetve negatív hatást kifejtő szorongásról is, amelyet debilitáló szorongásnak nevez a szakirodalom. Az idegen nyelvi teljesítmény, valamint a szorongás kapcsolatát vizsgálva Zhang (2019), Teimouri és munkatársai (2019), valamint Botes és munkatársai (2020) metaelemzéseikben egybehangzóan azt találták, hogy a tanulók legtöbbször inkább negatív kapcsolat áll fent a szorongás és az idegen nyelvi teljesítmény között, így a tanulók idegennyelv-tanulási szorongását inkább csökkenteni érdemes a nyelvórákon.

A motiváció is hatással lehet a szorongásra, így fontos vizsgálni a motiváció és a szorongás közötti kapcsolatot is. Korábbi kutatások szerint szoros összefüggés van a motiváció és a szorongás között (Bajzát, 2022; Csizér és Piniel, 2016; Papi, 2010; Papi és Teimouri, 2014; Teimouri, 2017). Papi (2010) megállapította, hogy az ideális második nyelvi én és az angoltanuláshoz való pozitív hozzáállás csökkenti az angoltanulással kapcsolatos szorongást, míg a szükséges második nyelvi én növeli ezt az érzést. Hasonló következtetésre jutott Teimouri (2017) is, aki pozitív kapcsolatot talált a szorongás és a tanulók szükséges második nyelvi énje között: a szükséges második nyelvi én növelheti az idegen nyelvi szorongást. Csizér és Piniel (2016) hazánkban végzett kutatásaik során azt fedezték fel, hogy a debilitáló szorongás nemcsak közvetlenül, hanem közvetve is hozzájárul a motiváció csökkenéséhez: az ideális második nyelvi énkép magas facilitáló

szorongással párosulva kevésbé tudja kifejezteni ösztönző hatását a motivált tanulói viselkedésre. Bajzát (2022) angol és német nyelvet tanuló középiskolásokat vizsgált hazánkban, és arra a következtetésre jutott, hogy az angol nyelvet tanulók esetében facilitáló szorongásról beszélhetünk, mivel az idegennyelv-tanulás iránti attitűdjük magas értéket mutat. Ezt a szerző arra vezeti vissza, hogy a tanulók a feladatok sikeres teljesítése érdekében a feladat megoldására koncentrálnak, és ezáltal több erőfeszítéssel dolgoznak. Továbbá Papi és Teimouri (2014) arra a következtetésre jutottak, hogy a szorongás motiválhatja a tanulókat arra, hogy elkerüljék és megelőzzék a nem kívánatos következményeket, például egy vizsgán történő bukást.

A vizsgálatba bevont középiskolák alapvető jellemzői és ezek különbségei

Tudomásunk szerint iskolatípusokra lebontva Magyarországon még nem vizsgálták a motiváció és a szorongás összefüggéseit. Ezt ellensúlyozandó jelen kutatásunk a motiváció és a szorongás összefüggéseit magyar viszonylatban, különféle középiskolákban kutatja. Vizsgálatunk vonatkozásában lehetségesnek gondoltuk, hogy az iskolák és az iskolatípusok eltérő mértékben befolyásolhatják a diákok motivációját és szorongását. Erre tekintettel az alábbiakban röviden bemutatjuk a vizsgált középiskolák főbb jellemzőit. Természetesen a különféle iskolatípusok jellemzői nem általánosíthatók, azonban adataink megértéséhez alapvető háttérrel szolgálhatnak.

Az egyes iskolatípusokban a nemek különféle arányokban vannak jelen: Józsa (2021) kutatásai alapján elmondhatjuk, hogy a gimnáziumokban magasabb a lányok, míg a szakgimnáziumokban a fiúk aránya. A kompetenciamérések eredményei alapján szintén találhatunk különbségeket az iskolatípusok között: Balázs és Horváth (2010) megállapítja, hogy a szakmai képzést nyújtó intézmények diákjai lényegesen gyengébb eredményeket érnek el a kompetenciateszteken, mint a gimnazisták, ezen belül is a nyolc évfolyamos gimnáziumok tanulói. Magyarország régiói és középiskolái szintén számos eltérést mutatnak. Hegedűs (2016) szerint jelentős különbségek lehetnek az egyes régiók iskolái között: a legjobb gimnáziumok Budapesten, a vármegyeszékhelyeken és a Nyugat-Dunántúlon találhatók, míg a leggyengébb tanulmányi eredményeket felmutató diákokkal dolgozó gimnáziumok az Észak-Alföldön, Dél-Dunántúlon és Észak-Magyarországon helyezkednek el. Hegedűs (2016) szerint ezek a különbségek az urbanizált lakosság általában magasabb iskolai végzettségével, valamint Garami (2009) kutatásai alapján Budapesten és a Nyugat-Dunántúli Régióban jelen lévő

Az iskolák fenntartói terén szintén adódnak különbségek. A jelenlegi jogi szabályozás szerint az iskolák Magyarországon állami, egyházi, alapítványi, szakképzési centrumi és felsőoktatási intézményi fenntartásúak lehetnek. Az egyházi fenntartású iskolák száma Magyarországon 2016-ig folyamatosan emelkedett (Hermann és Varga, 2016), illetve azóta is állandó növekedést mutatott a legutóbb 2021-ben publikált adatok megjelenéséig (Központi Statisztikai Hivatal, 2021). A különféle fenntartású magyarországi iskolákat vizsgálva Kopp (2017) azt találta, hogy az egyházi iskolákban általában kisebb a lemorzsolódás, mint az állami iskolákban.

magasabb életszínvonalal és a város lakó, magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek jobb tanulmányi teljesítményével magyarázhatók.

Az iskolák fenntartói terén szintén adódnak különbségek. A jelenlegi jogi szabályozás szerint az iskolák Magyarországon állami, egyházi, alapítványi, szakképzési centrumi és felsőoktatási intézményi fenntartásúak lehetnek. Az egyházi fenntartású iskolák száma Magyarországon 2016-ig folyamatosan emelkedett (Hermann és Varga, 2016), illetve azóta is állandó növekedést mutatott a legutóbb 2021-ben publikált adatok megjelenéséig (Központi Statisztikai Hivatal, 2021). A különféle fenntartású magyarországi iskolákat vizsgálva Kopp (2017) azt találta, hogy az egyházi iskolákban általában kisebb a lemorzsolódás, mint az állami iskolákban. Ezenfelül Papp (2022) megállapítja, hogy a kompetenciaméréseken a történelmi egyházak iskoláinak tanulói rendre jobb eredményeket érnek el, mint az állami iskolák tanulói. Ennek egyik oka Hegedűs (2016) egy korábbi vizsgálata szerint az lehet, hogy a különböző felmérések alapján az állapítható meg, hogy az egyházi iskolákba jóval kevesebb hátrányos helyzetű tanuló jár. Kutatásunk tervezésekor úgy véltük, hogy a fenti jellemzők mind hatással lehetnek az ezen intézményekben tanuló diákok motivációjára és szorongására.

Kutatási módszerek

A fenti szakirodalmi áttekintés nyomán, illetve Csizér és Albert (2020) tanulási környezetek vizsgálatával kapcsolatos ajánlásai alapján tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy a különböző középiskola-típusokban hogyan alakul a középiskolás angolnyelv-tanulási motivációja és idegen nyelvi szorongása. Ehhez a vizsgálat első szakaszában kérdőív segítségével a vizsgálatba bevont középiskolákban vettünk fel kvantitatív adatokat.

2022-ben elvégzett kutatásunk során (egy tanulmányi rezilienciával foglalkozó, nagyobb kutatási projekt keretein belül (lásd Fajt és mtsai, 2023) összesen 1019 középiskolás diák idegennyelv-tanulási motivációját és szorongását vizsgáltuk meg, és – lévén, hogy adott iskolatípusokra voltunk kíváncsiak – szakértői mintavételt alkalmaztunk. Az öt középiskolát szándékosan úgy választottuk ki, hogy azok egymáshoz képest minél nagyobb mértékben elkülönüljenek. Ehhez a HVG által megjelentetett 2023-as, 2022. évi adatokon nyugvó Középiskolai Rangsort (HVG, 2022) hívtuk segítségül, és ennek segítségével soroltuk be a középiskolákat különféle, egymástól távolabb eső kategóriákba a HVG-rangsorban elfoglalt helyük és fenntartói jellegzetességei alapján. Az intézmények kiválasztása során célunk volt az is, hogy egy-egy iskola révén betekintést nyerhessünk egy adott iskolatípust esetlegesen jellemző, a későbbiekben alaposabban kutatható sajátosságokba. A vizsgálatba bevont öt középiskolával kapcsolatos jellemzők az alábbiak:

1. egy budapesti „elit”, egyetemi fenntartású (a HVG-rangsor első 100-as listáján az első 5 hely egyikét elfoglaló) gimnázium ($n = 182$);
2. egy budapesti felső kategóriás, állami fenntartású (a HVG-rangsor első 100-as listájának közepén lévő) gimnázium ($n = 237$);
3. egy budapesti, egyházi fenntartású, átlagos (a HVG-rangsorban nem szereplő) gimnázium ($n = 204$);
4. egy budapesti átlagos, állami fenntartású (a HVG-rangsorban nem szereplő) szakgimnázium ($n = 203$);
5. egy vidéki, átlagos, állami fenntartású (a HVG-rangsorban nem szereplő) gimnázium ($n = 193$).

A résztvevők demográfiai adatai kapcsán elmondhatjuk, hogy a kitöltők 34,9%-a ($n = 356$) fiú, míg 65,1%-a ($n = 663$) lány volt, a kitöltők átlagéletkora pedig 16,45 (szórás = 1,62) volt.

A kutatás során használt kérdőívünkben – tekintettel a nagyobb kutatási projektekre – számos skálát használtunk, amelyek közül alább csak a jelen írásban releváns skálákat adjuk közre. A vizsgálatba bevont és a jelen tanulmányunkban is releváns öt (több tételből álló) skála az alábbi volt:

1. ideális második nyelvi én (5 tétel);
2. szükséges második nyelvi én (6 tétel);
3. nyelvtanulási élmények (5 tétel);
4. motivált nyelvtanulási viselkedés (4 tétel);
5. szorongás (5 tétel).

A fenti skálákhoz tartozó állítások mindegyike esetében egy 1-től (egyáltalán nem értek egyet) 5-ig (teljes mértékben egyetértek) terjedő Likert-skálán tettük mérhetővé a résztvevők fenti állításokkal való egyetértésének mértékét. A skálák közül az első négyet Dörnyei és Taguchi (2010) munkájából, míg az ötödik skálát Nagy (2005) alapján a szerzők módosításai (Fajt, 2021) nyomán vettük át. Az adatgyűjtés 2022 őszén zajlott Google Forms-on keresztül online formában. Az adatokat az SPSS 28.0 statisztikai szoftver segítségével elemeztük, és az elemzések során a leíró statisztikai eljárások mellett (átlagok és szórások) következtetési statisztikai eljárásokat is alkalmaztunk: egyrészről egyszempontos (minden esetben post-hoc elemzéssel is kiegészített) varianciaanalízist ($\alpha < 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten), valamint lineáris regressziót használtunk. A teljes mintára vonatkozó átlagok esetében páros t-próbák segítségével végeztük el az átlagok egymással való összehasonlítását ($\alpha < 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten). Ezenkívül a Cohen-féle delta (d) értéket is kiszámoltuk, amely a változók kapcsolatának erősségét mutatja meg. Emellett a varianciaanalízis esetében is kiszámoltuk a hatásméreteket (éta-négyszet [η^2]), amely a varianciaanalízis során alkalmazott olyan mutató, melynek célja, hogy – hasonlóan a t-próbák esetében használt Cohen-féle deltához – megmutassa két változó kapcsolatának erősségét. Az adattisztítás során egyértelművé vált, hogy nincsen hiányzó adatunk (tehát pl. olyan kérdés, amelyet nem válaszolt meg egy vagy több kitöltő).

Eredmények

A következőkben ismertetjük kutatásunk eredményeit. Elsőként bemutatjuk a különböző skálák megbízhatósági mutatóit, átlagait és szórásait. Ezt követően az olvasó elé tárjuk az öt különböző középiskolát összehasonlító elemzést. Végül pedig lineáris regressziós modelleken keresztül mutatjuk be, hogy milyen tényezők (változók) jelzik előre a motivált nyelvtanulási viselkedést.

Ahogy azt már említettük, az elemzés első fázisában a nyelvtanulás különböző aspektusait mérő skálák megbízhatósági mutatóit (Cronbach-alfa együttható), összevont átlagait és szórásait tekintjük át (1. táblázat).

A megbízhatósági mutató azt jelzi, hogy egy adott skála vagy teszt mennyire képes következetesen és pontosan mérni azt a jelenséget, amelyet vizsgálni kíván. Az alfa értéke 0 és 1 között mozoghat, ahol a magasabb érték jobb belső konzisztenciát jelent, és a szakirodalomban (Cohen és mtsai, 2018) – ezen belül is a neveléstudományokban – általában a 0,70 feletti alfa-érték tekinthető elfogadhatónak, míg 0,80 feletti érték kifejezetten jó megbízhatóságra utal. Az 1. táblázatban látható, hogy a vizsgálatunkban használt hat skála közül két skála magas megbízhatósági értékkel rendelkezik ($> 0,80$), valamint hogy a másik négy skála Cronbach-alfa együtthatója is megfelelő ($> 0,70$).

1. táblázat. A skálákhoz tartozó megbízhatósági mutatók, szórások és átlagok

Skálák	Cronbach-alfa	Átlag	Szórás
1. Ideális második nyelvi én	0,841	4,12	0,88
2. Szükséges második nyelvi én	0,762	2,80	0,90
3. Nyelvtanulási élmények	0,758	3,51	0,88
4. Motivált nyelvtanulási viselkedés	0,725	3,20	0,91
5. Szorongás	0,880	2,38	1,11

Az egész mintára vonatkozóan páros t-próbákon keresztül minden skálát összehasonlítottunk egymással, és azt találtuk, hogy az összes átlag között szignifikáns különbség van (2. táblázat).

2. táblázat. A páros t-próbák eredményei az öt skála esetében az egész mintára nézve

Skálák	Átlag	Szórás	t	df	p	d
1. Ideális második nyelvi én	4,13	0,88	32,68	1018	< 0,001*	1,29
2. Szükséges második nyelvi én	2,80	0,90				
1. Ideális második nyelvi én	4,12	0,88	20,02	1018	< 0,001*	0,98
2. Nyelvtanulási élmények	3,51	0,88				
1. Ideális második nyelvi én	4,12	0,88	24,76	1018	< 0,001*	1,19
2. Motivált nyelvtanulási viselkedés	3,20	0,91				
1. Ideális második nyelvi én	4,12	0,88	31,91	1018	< 0,001*	1,75
2. Szorongás	2,38	1,11				
1. Szükséges második nyelvi én	2,80	0,90	-18,13	1018	< 0,001*	1,24
2. Nyelvtanulási élmények	3,51	0,88				
1. Szükséges második nyelvi én	2,80	0,90	-10,72	1018	< 0,001*	1,19
2. Motivált nyelvtanulási viselkedés	3,20	0,91				
1. Szükséges második nyelvi én	2,80	0,90	10,47	1018	< 0,001*	1,30
2. Szorongás	2,38	1,11				
1. Nyelvtanulási élmények	3,51	0,88	10,56	1018	< 0,001*	0,93
2. Motivált nyelvtanulási viselkedés	3,20	0,91				
1. Nyelvtanulási élmények	3,51	0,88	23,47	1018	< 0,001*	1,54
2. Szorongás	2,38	1,11				
1. Motivált nyelvtanulási viselkedés	3,20	0,91	19,73	1018	< 0,001*	1,33
2. Szorongás	2,38	1,11				

* Statisztikailag szignifikáns a $p < 0,05$ szinten

Az ideális második nyelvi én átlaga az ötpontos Likert-skálán magasnak mondható (átlag = 4,12; szórás = 0,88), így megállapíthatjuk, hogy résztvevőink többsége pozitívan látja saját célnyelvi jövőképét, és el tudja képzelni, hogy a jövőben kompetens beszélő lesz majd. Ezzel szemben a szükséges második nyelvi én átlaga szignifikánsan alacsonyabb: pusztán 2,80 (szórás = 0,90). Ez azt mutatja, hogy – a jelenre fókuszálva – a tanulók saját maguk viszonylatában kevésbé érzik kötelezőnek vagy szükségesnek

a nyelvtanulást. A nyelvtanulási élmények skálánk átlaga 3,51 (szórás = 0,88), ami közepesen pozitív értéket vesz fel. Ez arra utal, hogy a résztvevők kellemesnek találják a nyelvtanulást, ám ezen adat értelmezésünkben azt mutatja, hogy vélhetőleg vannak olyan területek, amelyek fejlesztést igényelhetnek a tanulói élmény javítása érdekében. A tényleges, befektetett energiát mérő skálánk, a motivált nyelvtanulási viselkedés skála átlaga szintén közepesnek mondható (átlag = 3,20; szórás = 0,91). Ez azt jelzi, hogy bár a tanulók bizonyos mértékig motiváltak, motivációjuk növelése fontos és kívánatos lenne. Érdemes lehet kideríteni, hogy mi állhat a mérsékelt motiváció hátterében. Amennyiben erről lennének ismereteink, akkor célzott intervenciókkal növelni lehetne a tanulók tanórai (és tanórán kívüli célnyelvi) aktivitását. Végül a szorongás skálánkkal összefüggésben elmondható, hogy az átlagérték itt a legalacsonyabb: 2,38 (szórás = 1,11). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a tanulók általánosságban kevés idegen nyelvi szorongást tapasztalnak a nyelvtanulással kapcsolatban. A viszonylag magas szórás azonban arra figyelmeztet, hogy bár az alacsony átlagérték pozitív, egyes résztvevőink jóval magasabb szintű szorongást élhetnek meg másoknál.

A teljes mintára vonatkozó adatok után egyszempontos varianciaanalízis segítségével összehasonlítottuk a különböző iskolatípusokat: itt arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e kimutatható különbség a vizsgált iskolák között (3. táblázat). Az elemzéshez itt is a skálák összevont eredményeit használtuk fel.

3. táblázat. Az öt középiskola összehasonlítása varianciaanalízis segítségével

Skálák	Iskolatípus	Átlag	Szórás	df	F	p	η^2
1. Ideális második nyelvi én	1. Bp. elitgimnázium	4,63	0,63	4	24,11	< 0,001*	0,12
	2. Bp. felső kategóriás gimnázium	4,35	0,63				
	3. Bp. egyházi gimnázium	3,82	0,99				
	4. Bp. szakgimnázium	3,85	0,96				
	5. Vidéki gimnázium	3,97	0,85				
2. Szükséges második nyelvi én	1. Bp. elitgimnázium	2,82	0,85	4	1,51	0,198	0,01
	2. Bp. felső kategóriás gimnázium	2,86	0,87				
	3. Bp. egyházi gimnázium	2,80	0,86				
	4. Bp. szakgimnázium	2,84	1,00				
	5. Vidéki gimnázium	2,66	0,93				
3. Nyelvtanulási élmények	1. Bp. elitgimnázium	3,62	0,88	4	3,85	0,004*	0,01
	2. Bp. felső kategóriás gimnázium	3,46	0,88				
	3. Bp. egyházi gimnázium	3,42	0,90				
	4. Bp. szakgimnázium	3,40	0,83				
	5. Vidéki gimnázium	3,67	0,89				
4. Motivált nyelvtanulási viselkedés	1. Bp. elitgimnázium	2,98	0,81	4	6,45	< 0,001*	0,02
	2. Bp. felső kategóriás gimnázium	3,08	0,93				
	3. Bp. egyházi gimnázium	3,32	0,98				
	4. Bp. szakgimnázium	3,27	0,81				
	5. Vidéki gimnázium	3,36	0,95				

Skálák	Iskolatípus	Átlag	Szórás	df	F	p	η^2
5. Szorongás	1. Bp. elitgimnázium	1,97	1,11	4	13,86	< 0,001*	0,05
	2. Bp. felső kategóriás gimnázium	2,5	1,26				
	3. Bp. egyházi gimnázium	2,80	1,27				
	4. Bp. szagimnázium	2,72	1,24				
	5. Vidéki gimnázium	2,72	1,32				

* Statisztikailag szignifikáns a $p < 0,05$ szignifikanciaszinten

Mivel azonban a szignifikáns eredmény önmagában nem tárja fel, hogy pontosan mely iskolatípusok között van szignifikáns különbség, ezért ennek kimutatására post-hoc elemzést (Student–Newman–Keul) is lefuttattunk (4. táblázat).

4. táblázat. A post-hoc elemzések eredményei

Skálák	p	Az iskolatípusok közötti szignifikáns különbségek
1. Ideális második nyelvi én	< 0,001*	{1} > {2} > {3, 4, 5}
2. Szükséges második nyelvi én	0,198	nincs szignifikáns különbség
3. Nyelvtanulási élmények	0,004*	{5} > {4}
4. Motivált nyelvtanulási viselkedés	< 0,001*	{3, 4, 5} > {1, 2}
5. Szorongás	< 0,001*	{2, 3, 4, 5} > {1}

* Statisztikailag szignifikáns a $p < 0,05$ szignifikanciaszinten

Az ideális második nyelvi én esetében a varianciaanalízis eredményei nyomán megállapítható, hogy statisztikailag szignifikáns különbségeket mutathatunk ki a vizsgált iskolák között. A legmagasabb átlagot a budapesti elitgimnázium tanulói érték el. Ehhez képest szignifikánsan alacsonyabb átlaggal rendelkeznek a budapesti felső kategóriás gimnáziumba járók, és ehhez viszonyítva is szignifikánsan alacsonyabb átlagot mértünk a maradék három iskolában tanuló résztvevőink vonatkozásában. A szükséges második nyelvi én esetében nem tudtunk statisztikailag szignifikáns különbségeket kimutatni az iskolák között. A nyelvtanulási élmények skálával kapcsolatban azt mondhatjuk el, hogy csak a budapesti szagimnázium és a vidéki gimnázium között van szignifikáns különbség, és hogy a vidéki gimnázium jelentősen jobb nyelvtanulási élményeket nyújt, mint a budapesti szagimnázium. A motivált nyelvtanulási viselkedésről az állapíthatjuk meg, hogy a budapesti elitgimnázium és a budapesti felső kategóriás gimnázium diákjai szignifikánsan alacsonyabban motiváltak arra, hogy időt töltsenek a nyelvtanulással, mint a többi iskolába járó résztvevőink. Végül a szorongás skálánk esetében azt találtuk, hogy a budapesti elitgimnáziumba járó résztvevőink szignifikánsan kevésbé szoronganak a nyelvtanulástól, mint azok, akik a többi iskolatípus valamelyikébe járnak.

Az elemzés utolsó fázisában az öt különböző iskolatípuson végzett lineáris regressziós elemzéseink azt vizsgálták, hogy mely (független) változók határozzák meg leginkább a motivált nyelvtanulási viselkedést (függő változó). Az elemzések segítségével arra kaphatunk így választ, hogy az egyes iskolák diákjainak nyelvtanulási motivációját milyen tényezők jelzik előre (5. táblázat).

5. táblázat. A motivált nyelvtanulási viselkedést meghatározó változók iskolánként

Budapesti elitgimnázium				
Skálák	B	SE	β	t
1. Nyelvtanulási élmények	0,43	0,06	0,46	7,16*
2. Szükséges második nyelvi én	0,16	0,06	0,17	2,59*
F az R ² változására	6,69			
R ²	0,25			
Budapesti felsőkategóriás gimnázium				
Skálák	B	SE	β	t
1. Nyelvtanulási élmények	0,56	0,06	0,53	9,68*
2. Szorongás	-0,18	-0,05	-0,18	3,33*
F az R ² változására	11,08			
R ²	0,29			
Budapesti egyházi gimnázium				
Skálák	B	SE	β	t
1. Nyelvtanulási élmények	0,54	0,06	0,50	8,80*
2. Szükséges második nyelvi én	0,34	0,06	0,29	5,21*
F az R ² változására	27,15			
R ²	0,35			
Budapesti szakgimnázium				
Skálák	B	SE	β	t
1. Nyelvtanulási élmények	0,46	0,06	0,48	7,90*
2. Szorongás	-0,34	-0,05	-0,42	6,30*
3. Ideális második nyelvi én	0,34	0,05	0,40	6,14*
F az R ² változására	37,74			
R ²	0,37			
Vidéki gimnázium				
Skálák	B	SE	β	t
1. Nyelvtanulási élmények	0,51	0,08	0,48	6,57*
2. Ideális második nyelvi én	0,27	0,09	0,24	2,93*
3. Szorongás	-0,17	-0,06	-0,19	2,60*
F az R ² változására	6,74			
R ²	0,27			

* Statisztikailag szignifikáns a $p < 0,05$ szignifikanciaszinten

A budapesti elitgimnázium esetében két olyan változót azonosítottunk, amely a motivált nyelvtanulási viselkedést előrejelzi: a nyelvtanulási élményeket és a szükséges második nyelvi ént. E két változó összesen 25%-ban jelzi előre a motivált nyelvtanulási viselkedést. A budapesti felsőkategóriás gimnázium esetében szintén két változó jelzi előre

a motivációt 29%-ban: a nyelvtanulási élmények és a szorongás. A budapesti szakközgimnáziumban a motivációt ezzel szemben három változó is meghatározza 37%-ban: szignifikáns előrejelző a nyelvtanulási élmények, a szorongás és az ideális második nyelvi én. A budapesti egyházi gimnáziumban a motivációt 27%-ban előrejelzik a résztvevőink nyelvtanulási élményei, valamint a szorongásuk. Végül pedig a vidéki gimnáziumban a nyelvtanulási élmények és a szükséges második nyelvi én 35%-ban jelzik előre résztvevőink motivációját.

Megvitatás

Az ideális második nyelvi én egész mintánkra vonatkoztatott magas átlaga (4,12) azt mutatja, hogy a vizsgált tanulóknak pozitív önképük van a saját nyelvtanulásukról, amely egybeesik a magyarországi tanulási környezetekben végzett, korábbi hazai vizsgálatok (pl. Csizér és Albert, 2024; Csizér és Kormos, 2007, 2009; Kormos és Csizér, 2008), illetve nemzetközi kutatások (pl. Papi, 2010) eredményeivel. Ha specifikus adatokat nézünk, azt láthatjuk, hogy az ideális második nyelvi én átlagai a budapesti elitgimnáziumban a legmagasabbak, ezt követően a budapesti felső kategóriás gimnáziumban, majd a többi három iskolában. Meglátásunk szerint mindez azzal magyarázható, hogy gimnáziumba jellemzően a jobb képességű tanulók jelentkeznek: számukra valószínűsíthetően lényegesebb a nyelvtudás, és így vélhetőleg magukkal szemben is igényesebbek. Továbbá az is magyarázhatja ezt a jelenséget, hogy a szakmai képzést nyújtó intézményekbe járó diákok összességében lényegesen gyengébb eredményeket érnek el gimnazista társaiknál (Balázi és Horváth, 2010), így feltehetőleg a nyelvtanulást sem priorizálják. Ez a helyzet a diákok különböző szocioökonómiai státusza mellett az alacsonyabb tanulmányi rezilienciájával (Fajt és mtsai, 2023), valamint akár alacsonyabb motivációjukkal is magyarázható.

Mindemellett természetesen maguk a régiók közötti különbségek is szerepet játszhatnak a tanulók ideális második nyelvi énjé közötti különbségek terén, hiszen a legjobb gimnáziumok a fővárosban és a vármegyeszékhelyeken találhatóak (Hegedűs, 2016). Ezek alapján elképzelhető, hogy a motivációs különbségek egy részéért a főváros jobb diákokat elszívó ereje is felelős. Mivel az idegennyelv-tanulási motivációt és ezen belül is a tényleges, befektetett munkát nagyon nagy mértékben meghatározza az ideális második nyelvi én, feltétlenül érdemes lenne a jövőben még nagyobb mintán (pl. további különböző középiskolatisípusok bevonásával) is vizsgálni ezt a kérdéskört. Ezt követően az eredmények ismeretében további – akár kvalitatív, illetve feltáró jellegű – kutatások elvégzésére is lehetőség nyílt. Ez utóbbi azért lenne kiemelten fontos, mert korábbi kutatások (pl. Al-Hoorie, 2017; Brady, 2019) rámutatnak, hogy az ideális második nyelvi én egy nagyon összetett és dinamikusan változó konstrukció, amely összhangot mutat a tanulási környezettel, és így – többek között – a tanulási környezet hatására fejleszthető is. A különböző tanulási környezetekben pedig más-más tényezők gyakorolhatnak pozitív hatást az ideális második nyelvi énműködésére, amelynek feltérképezése kíváncsún várható.

A szükséges második nyelvi én egész mintára vonatkoztatott, alacsonyabb átlaga (2,80) hasonló tendenciát mutat, mint a korábbi kutatások eredményei (pl. Csizér, 2012; Dörnyei és mtsai, 2006; Kormos és Csizér, 2008): megállapítható, hogy a diákok esetében a szükséges második nyelvi énhez tartozó átlag az ideális második nyelvi énhez képest alacsonyabb. Csizér (2012) egy korábbi kutatásában ugyanezt az eredményt azzal magyarázta, hogy elképzelhető, hogy a tanulók az erős belső motivációjuk miatt kevésbé tartják szem előtt a külső motivációs tényezőket (pl. nyelvvizsga). Ezen eredmény értelmezése szempontjából továbbá az a körülmény is lényeges, hogy a diákok számára jelenleg nem kötelező a nyelvvizsga letétele felsőoktatási intézménybe való felvételizésükkor,

ami szintén csökkentheti a szükséges második nyelvi én motiváló erejét. Ezen jelenség vonatkozásában Csizér (2012) azt is elképzelhetőnek tartja, hogy a különböző külső motivációs elemeket a tanulók már akár korábban is internalizálhatták, így a szükséges második nyelvi én szerepe jelentősen csökkenhet. Jelen kutatásunk eredményei esetében inkább az első magyarázatot tartjuk valószínűbbnek, hiszen – bár a magyar oktatási rendszer jellemzően eléggé vizsgaközpontú (Einhorn, 2015; Öveges és Csizér, 2018; Öveges és mtsai, 2019) – a nyelvvizsga-moratórium, valamint a diplomaszerezéshez kötelező nyelvvizsga-követelmény eltörlése (Fajt és mtsai, 2022) egyfajta elmozdulást jelenthetnek az egyszerű vizsgázástól és a „bizonyítvány megszerzésétől” a valós és használható tudás felé az érintett diákok vonatkozásában. A szükséges második nyelvi én alacsonyabb fejlettsége ezért akár ezt a potenciális, közelmúltban indult tendenciát is tükrözheti. Emellett a szükséges második nyelvi énhez kapcsolódó további eredmény, hogy ezen én esetében nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbségeket a különféle iskolák között. Mindezen eredmények és lehetséges magyarázatok vonatkozásában megállapítható, hogy mélyrehatóbb vizsgálatra van szükség a szükséges második nyelvi én viselkedésének jobb megértéséhez.

A nyelvtanulási élmények közepes átlaga (3,51) azt mutatja, hogy résztvevőink inkább pozitívnak találják az angolórák légkörét, ami a Csizér és Kormos (2009), Kormos és Csizér (2008), Lajtai (2020), valamint Papi (2010) kutatásainak eredményeihez hasonló tendenciákat mutat. A nyelvtanulási élményekkel kapcsolatosan továbbá azt is elmondhatjuk, hogy csak a budapesti szakgimnázium és a vidéki gimnázium között van szignifikáns különbség, és hogy a vidéki gimnázium jelentősen jobb nyelvtanulási élményeket nyújt, mint a budapesti szakgimnázium. Bár vizsgálatunk a különféle középiskola-típusok tekintetében nem nagy mintával dolgozott, ezen a helyen érdemes Csizér (2003) egy korábbi kutatására hivatkoznunk, aki megállapította, hogy a nyelvoktatáshoz szükséges infrastruktúra hiányosságai megnehezítik a sikeres nyelvoktatást Magyarországon, és negatívan befolyásolhatják a nyelvtanuláshoz kapcsolódó élményeket. Húsz év elteltével Veresné Valentinyi (2023) ismételten rámutat, hogy – még ha nem is a korábbi mértékben, de – továbbra is problémát jelent a különböző iskolák infrastrukturális felszereltsége (illetve annak hiánya), ami csökkentheti az oktatás hatékonyságát. A magyarországi helyzetet elemezve Nikolov és Nagy (2003) egy régebbi tanulmányban szintén arra mutatnak rá, hogy a nyelvtanulási motivációt, attitűdöt és sikerességet nagyban befolyásolják a nyelvtanulási élmények. Ezenfelül Józsa és Nikolov (2005), valamint Sebestyén és Hegedűs (2017) tanulmánya a különböző iskolatípusok között teljesítménykülönbségeket azonosít: e különbségek minden esetben a gimnáziumok számára kedvezők, amely részben és közvetve megerősíti a jelen vizsgálat eredményeit.

A motivált nyelvtanulási viselkedésről az állapíthatjuk meg, hogy a budapesti elitgimnázium és a budapesti felső kategóriás gimnázium diákjai szignifikánsan alacsonyabban motiváltak arra, hogy időt töltsenek a nyelvtanulással, mint a többi iskolába járó résztvevőink. Az elit intézményekben tanulók szocioökonómiai státuszukból adódóan gyakran jobb lehetőségekkel rendelkeznek (Schumann, 2009), ezáltal vélhetően kevésbé érzetik sürgető szükségét annak, hogy iskolai keretek között plusz energiát fektessenek egy idegen nyelv tanulásába. Mindezek mögött az állhat, hogy családjuk anyagi, illetve társadalmi helyzete révén több idegennyelv-használatot magában foglaló lehetőségük van (pl. külföldi nyaralás vagy tanulmányutak stb.), így a tanulók jóval többször találkoznak idegen nyelvekkel a szabadidejükben, és ezáltal nyelvtudásuk is magasabb szintű lehet (vö. Fajt, 2024), tehát az iskolai keretek között kevésbé érzik szükségét annak, hogy céltan idegen nyelvet tanuljanak. Az is előfordulhat, hogy az ilyen jellegű intézmények számos vizsgált diákjának van már nyelvvizsgálója, így a nyelvtanulásra jelenleg kevésbé motiváltak. Ezen háttérváltozót kutatásunk nem vizsgálta, így e kérdés célzott elemzésére egy jövőbeli kutatás keretein belül kerülhet sor.

Eredményeink azt is mutatják, hogy mind az öt iskola esetében leginkább a nyelvtanulási élmények határozzák meg a nyelvtanulásba fektetett munka mértékét, ami összhangban áll a korábbi kutatások eredményeivel (vö. Al-Hoorie, 2018). Ezzel szemben, valamint a korábbi kutatások eredményeivel (vö. Al-Hoorie, 2018) ellentétben, ahol minden esetben az ideális második nyelvi én előrejelezte a motivált nyelvtanulási viselkedést, az ideális második nyelvi én csupán a budapesti szakgimnázium, valamint a vidéki gimnázium esetében jelzi előre a motivált nyelvtanulási viselkedést. Meglátásunk szerint ez visszavezethető arra, hogy a jó nyelvtudás ezekben a környezetekben akár kitörési pontot is jelenthet, így a diákok a nyelvtanulást akár a boldogulás egyik eszközének is tekinthetik, ami tanulásra sarkallhatja őket. E jelenségre korábbi, rezilienciáról szóló kutatásaink (Fajt és mtsai, 2023) is magyarázatul szolgálhatnak: a kudarcélményeknek a reziliencia segítségével való megélését segítő, negatív érzelmi reakciók hiánya a többi iskolához képest relatíve alacsonyabb volt a fenti kutatásunk keretében vizsgált vidéki gimnáziumban és budapesti szakgimnáziumban, ami a nyelvtanulással kapcsolatos megküzdést és az ideális második nyelvi én kiteljesedését segítheti. A fenti adatokban akár ez is tükröződhet.

Mindemellett lényeges megállapítás, hogy a budapesti elitgimnázium és az egyházi fenntartású gimnázium tanulóinak motivált nyelvtanulási viselkedését a szükséges második nyelvi én is előrejelzi. Valószínűsíthető, hogy e két tanulási környezetben a tanulók közvetlen környezetében lévők – így társaik és tanáraik – véleménye is meghatározó lehet és motiválóan hathat a tanulók számára. Ez a jelenség potenciálisan összefüggésben lehet a Kopp (2017), Papp (2022) és Standfest (2004) által is leírt pedagógiai többlettel, amely ezekhez az intézményekhez párosul: a tipikusan pozitív, támogató, tehetséggondozó pedagógusi attitűd és a tanulócentrikus hozzáállás jobban motiválhatja és kevesebb szorongással töltheti el a diákokat, illetve jó értelemben vett versengő légkört hozhat létre. A lehetséges kapcsolatok és magyarázataik felderítésére további vizsgálatokat látunk szükségesnek.

A tanulmányunkban vizsgált szorongás skála alacsony értéke (2,38) előnyösnek mondható, hiszen a vizsgált diákok relatíve alacsony szintű szorongásról számoltak be, amely a nyelvtanulásra pozitív hatással lehet. Az idegen nyelvi teljesítmény és a szorongás kapcsolatát egyéb országokban végzett kutatásaikban Zhang (2019), valamint Teimouri és munkatársai (2019) is kimutatták. Ezen összefüggést jelen kutatásunk eredményei is igazolják.

Eredményeink azt is mutatják, hogy mind az öt iskola esetében leginkább a nyelvtanulási élmények határozzák meg a nyelvtanulásba fektetett munka mértékét, ami összhangban áll a korábbi kutatások eredményeivel (vö. Al-Hoorie, 2018).

Ezzel szemben, valamint a korábbi kutatások eredményeivel (vö. Al-Hoorie, 2018) ellentétben, ahol minden esetben az ideális második nyelvi én előrejelezte a motivált nyelvtanulási viselkedést, az ideális második nyelvi én csupán a budapesti szakgimnázium, valamint a vidéki gimnázium esetében jelzi előre a motivált nyelvtanulási viselkedést. Meglátásunk szerint ez visszavezethető arra, hogy a jó nyelvtudás ezekben a környezetekben akár kitörési pontot is jelenthet, így a diákok a nyelvtanulást akár a boldogulás egyik eszközének is tekinthetik, ami tanulásra sarkallhatja őket.

Végül pedig az is megállapítható, hogy a szorongás három iskolában van hatással a motivációra: a budapesti felsőkéategóriás iskolában, a budapesti szakgimnáziumban, valamint a vidéki gimnáziumban. Utóbbi két iskola esetében a szorongás kapcsolatban állhat az ideális második nyelvi énnel és a nyelvtanuláshoz való hozzáállással, ahogyan ezt egyrésről Papi (2010) is kimutatta, illetve amit másrésről az ideális második nyelvi én vonatkozásában Teimouri (2017) kutatása is alátámaszt. Kutatásunk eredményeihez hasonlóan hazai kutatásokra támaszkodva Csizér és Piniel (2016) a debilitáló szorongás motivációt csökkentő hatására hívja fel a figyelmet, amely a hazai nyelvvoktatás szempontjából lényeges megállapítás, különös tekintettel a hazai nyelvtanulás vizsgálópontúságára. Ezen eredményektől eltérően magyar egyetemi hallgatók között vizsgálódva Tar (2007) nem talált kapcsolatot az állapotssorongás (adott helyzethez kötődő szorongás) és a nyelvi teljesítmény között, azonban egyéb kapcsolatokat azonosított. Vizsgálatai adatai alapján Tar (2007) szerint állapotssorongásos helyzetet eredményezett az idegen nyelven való olvasás, írás, beszélgetés és filmnézés, hiszen az itt előforduló nyelvi elemeket a diák nem feltétlenül érti meg, ami félelmet szülhet. A vonássorongók (szorongásra hajlamos személyek) pedig pont ezen okokból igyekeznek már eleve elkerülni a nyelvtanulók számára általában stresszt okozó helyzeteket. Saját vizsgálatunk eredményei tekintetében a fenti megállapításokat szem előtt tartva elmondhatjuk, hogy e helyzetre lehetséges magyarázattal szolgálhat, hogy az általunk vizsgált diákokat ezen kevésbé tervezhető nyelvi helyzetekre már megfelelően készítik fel tanáraik, és ezért nem jelentős az idegen nyelvi teljesítmény és a szorongás közti kapcsolat, illetve hogy a vizsgált mintánkban a szorongás nem volt jelentős (az általunk vizsgált minta természetesen az adatgyűjtési módszer természetéből adódóan nem volt reprezentatív). A facilitáló-debilitáló szorongáshoz kapcsolódóan Papi és Teimouri (2014) a szorongás facilitáló hatására hívja fel a figyelmet, amellyel kapcsolatban jelen vizsgálatban nem kaptunk eredményt, hiszen azt találtuk, hogy mindhárom iskolában negatív hatással (debilitáló szorongás) van a szorongás a motivált nyelvtanulási viselkedésre.

A fent ismertetett különbségek jól példázzák, hogy különböző tanulási környezetek esetében különbségek lehetnek a tanulók motivációi és szorongása között. Ezen eredményeket feltétlenül érdemes a jövőben tovább vizsgálni kvalitatív módszerekkel, hogy jobb betekintést nyerhessünk a tanulók motivációja és szorongása mögött rejlő mozgatórugókba.

Összegzés és kitekintés

Tanulmányunk az idegennyelv-tanulási motivációt és szorongást, valamint ezek összefüggéseit vizsgálta öt különböző középiskolai tanulási környezetben. Eredményeink megerősítették, hogy ezek az egyéni különbségek jelentős hatást gyakorolnak a nyelvtanulás sikerességére, továbbá hogy az egyes iskolatípusok között eltérések figyelhetők meg ezen tényezők esetében. Az idegennyelv-tanulási motivációval összefüggésben azt állapíthatjuk meg, hogy az ideális második nyelvi én tekintetében a budapesti elitgimnázium diákjai mutatták a legmagasabb motivációs szintet, viszont a motivált nyelvtanulási viselkedés (ti. a tényleges befektetett munka) esetében az elitgimnáziumba járó diákoknak volt a legalacsonyabb eredménye. Ezek a különbségek vélhetően részben magyarázhatóak a tanulási környezet és az oktatási erőforrások különbözőségével. Azonban ezen a téren további kutatásokra van szükség, hogy mélyebben feltárhassuk e különbségek okait. Az idegennyelv-tanulási szorongás szintje a budapesti elitgimnáziumban volt a legalacsonyabb, ami szintén összefüggésben állhat a magasabb szintű támogató környezettel és a diákok tanulás terén azonosítható, általános magabiztosságával. A befektetett nyelvtanulási energia tekintetében is azt találtuk, hogy az iskolai – ezen belül is a tanórai

– környezet és élmények mind az öt iskola esetében jelentős szerepet játszanak abban, hogy milyen szintű a diákok motivációja és szorongása. Mindezek nyomán elmondható, hogy az iskolai tanulási környezet – beleértve az oktatási módszereket, a tanári támogatást és az intézményi erőforrásokat – közvetlen hatással van a nyelvtanulók motivációjára és szorongására.

A jelen kutatás eredményei számos új kutatási irányt vetnek fel. Elsősorban érdemes lenne kiterjeszteni a vizsgálatot más oktatási intézményekre és régiókra is. Továbbá a kutatás kibővíthető lenne a tanári szerepek és az osztályterem belső dinamikáinak vizsgálatával is, amelyek szintén befolyásolhatják az idegennyelv-tanulási motivációt és szorongást. Végül pedig hasznos lenne a különböző tanulási környezetekben azonosítani és tesztelni különféle intervenciók stratégiákat, amelyek célja a nyelvtanulási motiváció növelése és a szorongás csökkentése lenne, hogy ezzel is növelni lehessen az oktatás hatékonyságát.

Minden kutatásnak vannak korlátai, és ez alól a jelen tanulmány sem kivétel. A jelen kutatás egyik fő korlátja, hogy a vizsgálat csak öt középiskolára terjedt ki, ami természetesen korlátozza az eredmények általánosíthatóságát. A mintavétel módja – bár indokolt volt a kutatás célja és ezáltal a tanulási-környezet-specifikus elemzések szempontjából – szintén korlátozza az eredmények kiterjesztését a teljes populációra. Végül pedig a kutatás kvantitatív jellege korlátozza a motiváció és szorongás mögötti mélyebb ok-okozati kapcsolatok azonosítását, amelyeket további kvalitatív módszerekkel (pl. interjúk) lehetne részletesebben feltárni. A jövőben ezen kutatások elvégzése indokolt lehet. Reményeink szerint kutatásunk hozzásegíti az olvasókat ahhoz, hogy a nyelvtanulás ezen egyedi jellemzőit jobban megismerhessék, és hogy ezen információk alapján további kutatásokat kezdeményezzenek.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők ezúton szeretnének köszönetet mondani a vizsgált középiskolák vezetőségének, osztályfőnökeinek, diákjainak és szüleinek, hogy megszervezték, illetve lehetővé tették számunkra az intézményekben való adatgyűjtést. Mivel több vizsgált intézmény kifejezetten kérte, hogy ne nevezzük meg őket név szerint tanulmányunkban, az iskolákat anonim módon kezeljük. Erre tekintettel külön és ismét köszönjük a tanulmányunkban név szerint meg nem nevezhető intézményvezetők és kollégáik állhatatos és hathatós közreműködését, amivel kutatásunkat segítették.

Irodalom

- Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *SAGE Open*, 7(1), 356–373. DOI: [10.1177/2158244017701976](https://doi.org/10.1177/2158244017701976)
- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721–754. DOI: [10.14746/ssllt.2018.8.4.2](https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2)
- Bajzát, T. (2022). Idegennyelv-tanulás iránti attitűd és idegennyelv-órai szorongás középiskolások körében Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 15(3), 220–240.
- Balázs, I. & Horváth, Zs. (2010). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs, É., Kocsis, M. & Varga, I. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 325–632.
- Botes, E., Dewaele, J. M. & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26–56. DOI: [10.52598/jpll/2/1/3](https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3)

- Brady, I. K. (2019). A multidimensional view of L2 motivation in southeast Spain: Through the 'ideal selves' looking glass. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (31), 37–52. DOI: [10.30827/portalin.vi31.13821](https://doi.org/10.30827/portalin.vi31.13821)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. 8th ed. Routledge. DOI: [10.4324/9781315456539](https://doi.org/10.4324/9781315456539)
- Csizér, K. (2003). Az angol nyelv oktatásának feltételei. *Iskolakultúra*, 13(6–7), 45–54.
- Csizér, K. (2012). A második nyelvi motivációs énrendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 22(11), 24–33.
- Csizér, K. (2020). *Second language learning motivation in a European context: The case of Hungary*. Springer Nature. DOI: [10.1007/978-3-030-64462-8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64462-8)
- Csizér, K. & Albert, Á. (2020). Egyéni különbségek kvalitatív kutatása a nyelvpedagógiában: Nemzetközi folyóiratok szisztematikus szakirodalmi áttekintése. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 203–227. DOI: [10.17670/MPed.2020.3.203](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.3.203)
- Csizér, K. & Albert, Á. (2024). The relationship of emotions, motivation and language learning autonomy: Differences in Hungarian secondary schools. *Porta Linguarum: An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (IX), 31–47. DOI: [10.30827/portalin.viIX.29890](https://doi.org/10.30827/portalin.viIX.29890)
- Csizér, K. & Kormos, J. (2007). Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 107(1), 29–43.
- Csizér, K. & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (szerk.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters. 98–119. DOI: [10.21832/9781847691293-006](https://doi.org/10.21832/9781847691293-006)
- Csizér, K. & Piniel, K. (2016). Középiskolások diákok angolnyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(6), 3–13. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.6.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.6.3)
- Csizér, K. & Tankó, Gy. (2014). A motiváció vizsgálata egy tudományos íráskészséget fejlesztő órán. *Modern nyelvoktatás*, 20(3), 3–13.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters. DOI: [10.21832/9781853598876](https://doi.org/10.21832/9781853598876)
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. 2nd ed. Routledge. DOI: [10.4324/9780203864739](https://doi.org/10.4324/9780203864739)
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315779553](https://doi.org/10.4324/9781315779553)
- Einhorn, Á. (2015). Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? Vítaindító. *Modern Nyelvoktatás*, 21(4), 48–58.
- Fajt, B. (2021). Hungarian secondary school students' extramural English interests: The development and validation of a questionnaire. *Working Papers in Language Pedagogy*, 16, 36–53. DOI: [10.61425/wplp.2021.16.36.53](https://doi.org/10.61425/wplp.2021.16.36.53)
- Fajt, B. (2024). *Extramural English activities and individual learner differences: A case of Hungary*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. DOI: [10.56037/978-2-336-40513-1](https://doi.org/10.56037/978-2-336-40513-1)
- Fajt, B., Bánhegyi, M., Vékási, A. & Cseppentő, K. (2022). A nyelvvizsga-moratórium margójára: Nyelvtanárok és idegen nyelven szaktárgyakat oktatók véleményei. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3–4), 71–91. DOI: [10.51139/monye.2022.3-4.71.91](https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.71.91)
- Fajt, B., Vékási, A., Csányi, E. & Bánhegyi, M. (2023). Középiskolások tanulmányi rezilienciája: Öt különböző típusú és jellegű középiskola összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 33(10), 21–38. DOI: [10.14232/iskult.2023.10.21](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.10.21)
- Garami, E. (2009). A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. *Educatio*, 18(2), 241–256.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second-language learning. *Language Learning*, 43(2), 157–194. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x)
- Hegedűs, R. (2016). Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra*, 26(12), 16–30. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.12.16](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.12.16)
- Hegedűs, R. (2019). A felsőoktatásba bejutott, hátrányos helyzetű fiatalok iskoláinak jellemzése. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1), 60–73. DOI: [10.21549/NTNY.25.2019.1.5](https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.5)
- Hermann, Z. & Varga, J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: Részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Ríport 2016*. TÁRKI. 311–333. DOI: [10.61501/TRIP.2016.15](https://doi.org/10.61501/TRIP.2016.15)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x)

- HVG (2022. október 20.). *HVG Rangsor Középiskola 2023. HVG különszám*. HVG.
- Józsa, G. (2021). Szakközépiskolából a felsőoktatásba: Lemorzsolódási veszélyek vizsgálata egy pilotmérés alapján. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 88–103.
- Józsa, K. & Nikolov, M. (2005) Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105(3), 307–337.
- Kopp, E. (2017). Az egyházi iskolák tanulóinak teljesítményei – és a pedagógiai hozzáadott érték. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 7(kiegészítő szám 2), 236–251.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58(2), 327–355. DOI: [10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x)
- Központi Statisztikai Hivatal (2021). *Középfokú iskolai nevelés, oktatás, 2020/2021*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/kozepiskola2021/index.html>
- Lajtai, L. (2020). Hungarian EFL learners' extramural contact with English. In Geld, R. & Krevelj, S. L. (szerk.), *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics*, FF Press. 128–149. DOI: [10.17234/UZRT.2018.3](https://doi.org/10.17234/UZRT.2018.3)
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The effects of induced anxiety on cognitive processing in the second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 1–17. DOI: [10.1017/S0272263100012560](https://doi.org/10.1017/S0272263100012560)
- Nagy, B. C. (2005). Az egyéni kommunikációs jellemzők szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 5–27.
- Nikolov, M. & Nagy, E. (2003). „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova.” Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 8(1), 14–40.
- Öveges, E. & Csizér, K. (2018, szerk.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Öveges, E., Csizér, K. & Dér, K. (2019). Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 3–14.
- Papi, M. (2010). The L2 Motivational Self System, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467–479. DOI: [10.1016/j.system.2010.06.011](https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011)
- Papi, M. & Teimouri, Y. (2014). Language learner motivational types: A cluster analysis study. *Language Learning*, 64(3), 493–525. DOI: [10.1111/lang.12065](https://doi.org/10.1111/lang.12065)
- Papp, Z. A. (2022). Merve vagyon: Az egyházi iskolák néhány oktatástatisztikai jellemzője. *Educatio*, 31(3), 356–373. DOI: [10.1556/2063.31.2022.3.2](https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.2)
- Péter-Szarka, Sz. (2010). Az idegennyelv-tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban. *Iskolakultúra*, 20(9), 110–117.
- Schumann, R. (2009). Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk: 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási tervei a 2007. évi Országos kompetenciamérés adatainak tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(10), 3–25.
- Sebestyén, K. & Hegedüs, R. (2017). Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*, 23(2–3), 21–33.
- Sopronyi, G. & Kürtös, A. M. (2023). A quantitative comparison of Hungarian high school students' language learning motivation: Exploring regional differences. *Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám*, 2023(3), 35–46. DOI: [10.18460/ANY.K.2023.3.003](https://doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.003)
- Standfest, C., Köller, O., Scheunpflug, A. & Weiß, M. (2004). Profil und Erträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundäranalysen der PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 359–379. DOI: [10.1007/s11618-004-0039-4](https://doi.org/10.1007/s11618-004-0039-4)
- Tar, I. (2007). Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és szorongással. *PhD-értékezés*. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Személyiség- és Klinikai Pszichológiai Tanszék.
- Teimouri, Y. (2017). L2 selves, emotions, and motivated behaviour. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681–709. DOI: [10.1017/S0272263116000243](https://doi.org/10.1017/S0272263116000243)
- Teimouri, Y., Goetze, J. & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. DOI: [10.1017/S0272263118000311](https://doi.org/10.1017/S0272263118000311)
- Veresné Valentinyi, K. (2023). Oktatási reformok, beiskolázási és lemorzsolódási stratégiák. *Szaknyelv és Szakfordítás*, 1(1), 25–32.
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), 763–781. DOI: [10.1111/modl.12590](https://doi.org/10.1111/modl.12590)

Absztrakt

Jelen tanulmány középiskolás diákok idegennyelv-tanulási motivációjával és szorongásával foglalkozik. A kutatáshoz kvantitatív módszereket alkalmaztunk: a vizsgálat során öt különböző középiskola diákjainak (n = 1019) adatait elemeztük és hasonlítottuk össze. Kutatási célunk az volt, hogy feltárjuk, ezek a tényezők különböző oktatási környezetekben – beleértve ebbe fővárosi elitgimnáziumokat, szakgimnáziumokat, egyházi fenntartású középiskolákat, valamint a nem fővárosi középiskolákat – miként befolyásolják a nyelvtanulási folyamatot. Eredményeink azt mutatják, hogy kimutatható különbségek vannak az egyes iskolatípusok diákjainak motivációs szintjei és szorongásuk mértéke között. Az eredmények alapján azt is megállapítottuk, hogy a tanulási környezet jelentős mértékben befolyásolja a diákok nyelvtanulási hozzáállását. A tanulmány útmutatást nyújthat a helyi szintű oktatási stratégiák továbbfejlesztéséhez: azaz abban segíthet, hogy a különböző típusú iskolák megtalálják annak a módját, hogy még hatékonyabban tudják támogatni tanulók nyelvtanulását. Az eredmények mindemellett alkalmasak lehetnek további olyan kutatások kiindulópontjának is, amelyek célja a nyelvtanulási folyamatok mélyebb megértése és a nyelvvoktatásban alkalmazott gyakorlatok továbbfejlesztése.

Kulcsszavak: egyéni nyelvtanulói különbségek, idegennyelv-tanulási motiváció, idegennyelv-tanulási szorongás, közoktatás, nyelvtanulás

Virányi Barbara¹ – Szabó Éva²^{1, 2} Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

Az osztálynormák jellemzői a diákok és tanáraik szemszögéből

A diákok iskolai viselkedését, órai magatartását és tanulmányi elköteleződését nagymértékben befolyásolják az osztályban uralkodó normák. Ezek a normák azonban olykor a diákok vélt előfeltevésein alapulnak, azon, hogy mit gondolnak arról, mások hogyan értékelnek egy-egy viselkedést, valamint, hogy a tanárok hogyan látják ezeket. Tanulmányunkban egy általános iskola felső tagozatának komplex normafeltárását mutatjuk be. Rámutatunk a tipikusnak észlelt viselkedésekre és a felmerülő vélt normákra, azok eltérő megjelenésére a különböző osztályokban, valamint megvizsgáljuk, hogy a diákokat tanító pedagógusok hogyan észlelik a normákat. A normavizsgálat eredménye jól használható közösségépítő intervenciós lépések kidolgozására.

Normák szerepe a diákok viselkedésének megértésében

A diákok osztálytermi viselkedését, a tanulmányi eredményességet, a tanulói magatartást és szorgalmat számos tényező együttes hatása alakítja. Ezek közé sorolhatjuk az egyén saját jellemzőit, az osztályközösség dinamikáját és az iskolai környezetet is. A pedagógusok az órai zavaró viselkedéseket, az engedetlenséget és a feladatokból való kivonódást jellemzően a tanuló egyéni, belső tulajdonságának tulajdonítják, ezért a probléma megoldását szolgáló beavatkozások is elsősorban egyéni szinten történnek (Bibou-Nakou és mtsai, 2000; Sullivan és mtsai, 2014). Az elmúlt években több hazai kutatás is ráirányította a figyelmet a diákok iskolai magatartását befolyásoló tényezők közül az osztályközösség és azon belül a normák szerepére (Steinberg és Morris, 2001; Szabó és Labancz, 2015; Jagodics és Szabó, 2019; Kóródi és mtsai, 2020). A normáknak alapvetően viselkedésszabályozó szerepük van a közösségen belül, és ezek segítenek megérteni és irányítani a társas viselkedést, sok esetben még akkor is, ha az egyén személyesen nincs meggyőződve a viselkedés helyességéről, de úgy látja, hogy a csoport elfogadja azokat. Ha több csoporttag is így gondolkodik, akkor jön létre a többszörös figyelmen kívül hagyás (pluralistic ignorance) jelensége, amely arra utal, hogy a személyek bizonyos viselkedéseket normatívnak hisznek, amelyek valójában nem azok (Katz és mtsai, 1931).

Az osztályokkal való interakció során a tanárok megismerik az osztályra jellemző leggyakoribb viselkedéseket, így a leíró normákat viszonylag könnyen azonosíthatják. Azt viszont nem tudhatják biztosan, hogy ezek a viselkedések csoportos egyetértésből vagy éppen vélt normaészlelésből, többszörös figyelmen kívül hagyásból fakadnak-e. A normavizsgálat módszerével ennek feltárását segíthetjük elő. A személyes és előíró

normák feltérképezésével rámutathatunk az iskolai osztályokban uralkodó valós és vélt normákra, a normarendszerben levő ellentmondásos elemekre. Így a módszer hatékony segítséget nyújthat az osztályközösség fejlesztésében és osztályszintű intervenciós programok kialakításában (Szabó és Labancz, 2015; Jagodics és Szabó, 2019).

A normák szerepe az iskolai életben

A társas környezet rendkívül fontos szerepet játszik az egyén viselkedésének formálásában. A csoportokba való beilleszkedés, a szociális normák és az egyének közötti interakciók mind meghatározó tényezők a viselkedés és az attitűdök kialakulásában. Társas észlelésünkre, gondolatainkra, érzéseinkre és vágyainkra hatással van, amit mások reakcióiról gondolunk, és amilyen társas csoportokkal azonosulunk (Smith és Mackie, 2004). A társas helyzetekben a többi ember megfigyelése alapján következtetünk, és alakítjuk vélekedésünket aszerint, hogy az adott csoportnak milyen elvárásai, normái vannak (Ajzen és Fishbein, 1973), és ezt vetjük össze saját meggyőződésünkkel. Emellett azonban a valahová tartozás érzésének szükséglete arra ösztönzi az embereket, hogy egy csoport tagjai legyenek, és a számukra fontos csoportokban a társaikhoz hasonló módon viselkedjenek, miközben a csoport értékeit belsővé teszik. Az egyén gyakran azért igazodik a társaihoz, hogy elfogadást és támogatást nyerjen a csoporttól, valamint azért, hogy fenntartsa társadalmi státuszát, és jó kapcsolatokat alakítson ki másokkal (Fiske, 2004).

A normák a csoporton belül kialakult viselkedési szabályok, amelyek a csoportok kialakulása folyamán jönnek létre a tagok véleménye és a csoport közös tapasztalatainak hatására. A normák működésmódja alapján három csoportba sorolhatók. Cialdini és munkatársai (1990) megkülönböztetnek leíró és előíró normákat. A *leíró normák* egy csoport életében leggyakrabban megjelenő viselkedések, amelyek a külső szemlélő számára is megfigyelhetők (Jagodics és Szabó, 2019). Az *előíró normák* azt mutatják meg, hogy az egyén mit gondol arról, hogy a csoport többi tagja milyen viselkedéseket vár el és jutalmaz, illetve mennyire szankcionálja ezek elmaradását (Cialdini és mtsai, 1990). A *személyes normák* az egyén saját véleménye és szubjektív meggyőződése a helyes és elítélendő viselkedésekről. Bár a csoporttagok viselkedését leginkább a leíró normák (gyakorinak észlelt viselkedések) befolyásolják, de az előíró normák, mint a viselkedés kimenetére vonatkozó elvárások ezek hatását mediálják (Rimal és Real, 2005).

A norma meggyőződés bizonyos viselkedések gyakoriságáról és elfogadottságáról, viszont előfordulhat, hogy ez a meggyőződés téves észlelésen alapul (Szabó és Labancz, 2015). Elsőként Katz, Allport és Jennes (1931) mutatott rá a *többszörös figyelmen kívül hagyás (pluralistic ignorance)* jelenségére, ami akkor áll elő, ha egy csoport tagjai bizonyos viselkedéseket normaként észlelnek, széles körben elfogadottnak vélnék, és annak megfelelően cselekszenek, miközben valójában az a viselkedés a többség személyes véleménye alapján sokkal kevésbé elfogadott. Ebben a helyzetben a csoport tagjai feltételezik azt, hogy mit gondolhatnak a többiek, és nem pontosan ismerik egymás meggyőződését, ezért vélt normák alakulnak ki. Jellemezhetjük ezt a folyamatot becslési hibaként is, amikor rosszul ítéljük meg mások vélekedését, illetve egyes viselkedések gyakoriságát (Szabó és Labancz, 2015; Sargent és Newman, 2021).

A normák az iskolai osztályokban is megjelennek, és hasonló módon szerveződnek, azaz alapvetően követik az iskolai normákat. Olykor azonban azokkal szemben fogalmazódnak meg, ezért egy iskolán belül az egyes osztályok nagymértékben különbözhetnek egymástól ebben a tekintetben. Az osztályok sajátosságainak számos oka lehet, ezek a tényezők összetettek, és egymással kölcsönhatásban állnak, de a normák kialakulásában és fennmaradásában meghatározó szerepe van az osztályban zajló jellegzetes csoportfolyamatoknak. Az osztálytársak informatív és normatív befolyást is gyakorolnak egymás

attitűdjére és viselkedésére, amelyben csoportszinten a normák ereje erőteljesebben érvényesül, mint az egyéni attitűdöké (Rimal és Real, 2005).

A társaik vélekedései mellett a diákok folyamatosan figyelik tanáraik viselkedését, felismerik és értelmezik a hangulatukat (Whitfield, 1976), és többé-kevésbé tisztában vannak a pedagógusok elvárásaival (Babad és mtsai, 1991), amit szintén figyelembe vesznek saját viselkedésük alakítása során. A szülők elvárásai, otthoni nevelési stílusa, a családi értékrend és hagyományok szintén befolyásolhatják a gyerekek viselkedését az iskolában, illetve megjelennek személyes normarendszerükben (Szabó, 1997).

A normatorzulás (többszörös figyelmen kívül hagyás) hatásai az osztályban

A többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségének működését tanulói csoportokban és osztályokban számos kutatás bizonyította (Sargent és Newman, 2021). Így például az alkoholfogyasztással kapcsolatos többszörös tudatlanság jelenségét Segrist és munkatársai (2007) középiskolai tanulók körében igazolták. A diákok tévesen úgy ítélték meg, hogy gyakrabban és többet isznak az osztálytársaik, ami őket is ivásra ösztönzött. Egy másik kutatás pedig a család pontatlan megítélését igazolta (Curtis és mtsai, 2012).

Hazai kutatásokban Szabó és Labacz (2015) szakközépiskolai osztályokban mutatta ki a többszörös tudatlanság jelenségét az iskolai elvárásokkal szemben álló viselkedéseket illetően. Későbbi vizsgálatok bizonyították a jelenséget középiskolás diákok jellegzetes viselkedései (órai magatartás, tanulmányi aktivitás és szorgalom) (Jagodics és Szabó, 2019), illetve általános iskolai és középiskolás osztályokban proszociális és agresszív viselkedések esetében is (Kóródi és mtsai, 2020).

Legtöbb esetben a kialakult vélt normák negatív irányba befolyásolják a diákokat, azaz olyan viselkedéseket tartanak erősebben elfogadottnak, amelyek szembemennek az iskolai és/vagy társadalmi normákkal, és így hátérbe szorítják személyes meggyőződéseiket, ami negatívan befolyásolhatja az egész osztály viselkedését. Azonban kutatások igazolták (pl. a túlzott alkoholfogyasztás vagy a dohányzás esetében), hogy a kialakult vélt normák megfelelő intervenció során redukálhatóak, amelynek eredményeképpen a nevelés szempontjából kedvező irányú viselkedésváltozás jöhet létre (Berkowitz, 2005).

Hogyan észlelik a pedagógusok a diákok viselkedését és az osztálynormákat?

A tanárok munkájának eredményességét is nagymértékben befolyásolják az osztályban uralkodó normák, melyet többféle módon is megfigyelhetnek és értékelhetik az osztályteremben zajló eseményeket ezek alapján. A tanórák során a pedagógusok megfigyelhetik, mennyire aktívak a diákok, rész vesznek-e az órai munkában. Megfigyelik a diákok társas kapcsolatait is az iskolai környezetben, hogyan illeszkednek be a kortárs közösségbe, hogyan kezelik a konfliktusokat, illetve hogyan működnek együtt a felnőttekkel, és hogy a többség hogyan reagál a különböző viselkedésformákra (Szabó, 2017). Az osztályokkal való interakció során tehát a tanárok megismerik az osztályt, a rájuk jellemző leggyakoribb viselkedéseket, így a leíró normákat viszonylag könnyen azonosíthatják. Az ezen viselkedések mögötti csoportos egyetértés viszont sok esetben csak feltételezés: nem tudhatják biztosan, hogy valóban minden diák helyesli-e az adott viselkedést, vagy nem, és csak a vélt normák hatására követi társait (Jagodics és Szabó, 2019). Hasonlóképpen nem tudhatják biztosan, hogy a diákok mennyire vannak tisztában az elvárt viselkedésekkel, valamint azt sem, hogy a különböző tanárok ugyanazon osztály esetében hasonló normákat

észlelnék-e. Fontos tisztázandó kérdés, hogy a diákok tapasztalata mennyire esik egybe tanáraik megfigyeléseivel. A normavizsgálat módszere (Szabó és Labancz, 2015) segítheti ezek feltárását és az eredmények alapján lehetséges intervenciók kidolgozását.

Célkitűzés és hipotézisek

A kutatás célja a Szabó és Labancz (2015) által kidolgozott normavizsgálati eljárás segítségével feltárni egy általános iskola felső tagozatos osztályainak, valamint az őket tanító tanároknak a normaészlelését, azonosítani a korcsoport leggyakoribb iskolai viselkedéseit, a tanulók ezekhez fűződő személyes attitűdjeit, illetve a többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségét. A kutatás új szempontú célkitűzése volt megvizsgálni, hogy a tanulók mit gondolnak arról, tanáraik hogyan vélekednek a meghatározott viselkedésekről, és hogy az osztályban tanítók hogyan érzékelik az osztályok leíró normáit.

A kutatás elsősorban feltáró jellegű, ugyanakkor transzlációs célú vizsgálat, mivel az eredmények nemcsak a jelenség jobb megértését szolgálják, de osztályszintű intervenciós stratégia kidolgozását is megalapozhatják.

A kutatás feltáró jellege elsősorban kutatási kérdések megfogalmazására adott lehetőséget:

K1: Melyek a vizsgált felső tagozatos csoportokban előforduló, úgynevezett tipikus viselkedések (leíró normák)?

K1.1: Van-e különbség az osztálytípusok között a viselkedések gyakoriságában?

K2: Hogyan érzékelik a tanárok az osztályok normáit, és van-e eltérés a tanárok és diákok normaészlelése között?

K3: Kérdésként vethető fel, hogy a diákok milyen mértékben képesek megítélni a pedagógusok elvárásait, azaz hogy van-e különbség a pedagógusok személyes vélekedése és a diákoknak a pedagógusok elvárásairól való vélekedése között.

A korábbi kutatások eredményei alapján a normatorzulás megjelenésére vonatkozóan tudunk hipotéziseket megfogalmazni.

H1: Feltételezzük, hogy a többszörös figyelmen kívül hagyás jelisége megjelenik, vagyis lesznek olyan viselkedésformák, amelyeknél jelentős különbség alakul ki a személyes preferenciák és az osztálytársaknak tulajdonított egyetértés között (Katz és mtsai, 1931; Szabó és Labancz, 2015; Jagodics és Szabó, 2019; Kóródi, Fördök és Szabó, 2020).

H2: Feltételezzük ez alapján, hogy a tanulók személyes attitűdje pozitívabb a pedagógusok (iskola) által elvárt viselkedésekkel kapcsolatban, mint amit társaik vélekedéséről feltételeznek. Az iskolai elvárásokkal szemben álló viselkedésekkel esetében pedig éppen fordított a helyzet, azaz a diákok személyes vélekedése elutasítóbb, mint ahogyan azt az osztálytársaik vélekedéséről feltételezik (Szabó és Labancz, 2015).

Módszerek

Résztvevők

Vizsgálatunkat egy vidéki kisváros általános iskolájának 6–8. osztályaiban végeztük, két 6. osztály, három 7. osztály és három 8. osztály részvételével (N = 119, F = 53; N = 66). Az iskola fő profilja a szakosított ének-zenei osztály (a). Ezekben az osztályokban a tanulók nagy többsége tehetséggondozó programban is részt vesz. Ezek mellett

számítástechnikai (b) és normál általános iskolai tanrendű (c) osztályokban tanulnak a diákok. A pedagógusok kiválasztásának szempontja volt, hogy a teljes osztályt tanítsák, illetve a kérdőívben szereplő viselkedések észlelhetők legyenek a tanított órán. 14 pedagógus töltötte ki a kérdőívet (öt férfi és kilenc nő). Mivel egy pedagógus jellemzően több vizsgált osztályban is tanít, így a kitöltött kérdőívek száma 54 darab lett.

Vizsgálati eszköz

A normák vizsgálatára a Szabó és Labancz (2015) által kidolgozott mérőeszközt alkalmaztuk. A módszer során minden csoport esetében egyedi mérőeszköz kidolgozására van szükség, ennek megfelelően az alábbi lépéseket követtük.

1. lépés: A viselkedéslista összeállítása

A korábbi kutatásokban használt tételekből kiindulva (Szabó és Labancz, 2015; Jagodics és Szabó, 2019; Kóródi és mtsai, 2020) valamint a pedagógusok és az iskolapszichológus tapasztalataira támaszkodva hoztuk létre a 20 tételből álló viselkedéslistát. A 20 tételből 10, az iskolai elvárásoknak megfelelő és 10, az oktatási intézmények szabályaival szemben álló viselkedés szerepelt. A válaszok minden esetben a „Valaki az osztályból” bevezető mondatral kezdődtek, ezzel aktiválva a diákokban az osztállyal mint csoporttal kapcsolatos kollektív szelfképzeteket (Trafimow és mtsai, 2004). Annak érdekében, hogy az osztályok eredményeit össze lehessen hasonlítani, mind a nyolc osztály esetében ugyanazt a viselkedéslistát alkalmaztuk. A viselkedéseket összesen négy különböző szempont alapján értékelték a diákok.

2. lépés: A viselkedések gyakoriságának megítélése (leíró normák feltárása)

Először a „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy milyen gyakran fordulnak elő az osztályodban az alábbi viselkedések!” instrukció alapján értékelték a diákok az összes felsorolt viselkedést. Ennek megítéléséhez négyfokú skálát használhattak (1 = Szinte soha, 2 = Ritkán, 3 = Gyakran, 4 = Nagyon gyakran).

3. lépés: Az előíró (elrendelő) normák vizsgálata

A kérdőív második részének a célja az osztálytársaknak tulajdonított vélekedések feltárása volt a „Szerinted az osztályod többsége hogyan ítéli meg az alábbi viselkedéseket?” instrukció segítségével. A diákok ebben az esetben is négyfokozatú skálán adhattak választ a kérdésekre (1 = Egyáltalán nem helyeslik, 2 = Inkább nem helyeslik, 3 = Inkább helyeslik, 4 = Teljesen mértékben helyeslik).

4. lépés: A személyes normák (attitűdök) feltárása

A kérdőív harmadik részében a diákok a viselkedéseket a személyes véleményük alapján értékelték, vagyis azt kérdeztük, hogy ők maguk mennyire helyeslik, ha valaki az osztályból így viselkedik. Az instrukció a következő volt: „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy te mennyire értesz egyet az alábbi viselkedésekkel!” (1 = Egyáltalán nem helyeslem, 2 = Inkább nem helyeslem, 3 = Inkább helyeslem, 4 = Teljesen egyetértek vele).

5. lépés: Pedagógusok elvárásainak vizsgálata

Végül a pedagógusok elvárásainak percepcióját vizsgáló feladat következett, a „Kérlek, jelöld meg, hogy szerinted a tanáraid mennyire helyeslik az alábbi viselkedéseket!” instrukció segítségével. Ehhez szintén négyfokú skála állt rendelkezésükre, amelyen az 1-es érték jelentése az „Egyáltalán nem helyeslik”, a 4-es érték jelentése pedig a „Teljes mértékben helyeslik”.

6. lépés: Kérdőív-felvétel a pedagógusokkal

Az osztályokat tanító pedagógusok esetében a leíró normák és a személyes normák feltérképezésére került sor. Vagyis minden bevont tanár kitöltötte a kérdőívet abból a nézőpontból, hogy szerintem milyen gyakran jelennek meg a viselkedések az adott osztályban, és személy szerint ő mennyire helyesli azokat.

A vizsgálat lebonyolítása

Az iskola igazgatója előzetesen beleegyezését adta a kutatás lefolytatásához. Az osztályfőnököket tájékoztattuk, illetve a szülőktől passzív informált beleegyezést kértünk. A kérdőívek felvételére 2023 november-decemberében került sor. Az adatfelvétel osztálytermi környezetben, tanóra keretében, papíralapon történt, minden esetben tanári és iskolapszichológusi felügyelettel. A kérdőívek kiosztása előtt tájékoztattuk a diákokat a vizsgálat céljáról és menetéről, valamint arról, hogy a kérdőívek kitöltése önkéntes és anonim módon történik. Az adatok felvételére a kognitív kapacitás figyelembevételével és a monotonia csökkentése érdekében két részletben került sor. (A két adatfelvétel párosíthatósága érdekében a diákok saját kódszámot adtak maguknak, amelyet a kérdőívre ráírtak, és titokban tartottak.) A vizsgálatban való közreműködésükért jutalmazásban nem részesültek. A kutatás az SZTE Pszichológiai Intézet kutatásetikai elveinek betartásával és engedélyével történt.

Eredmények

A statisztikai elemzésekhez a Jamovi 2.3.28. programcsomagot használtunk. A vizsgált változók eloszlási jellemzőit Shapiro–Wilk-próbával ellenőriztük, és az eredményeknek megfelelő eljárást választottunk.

A viselkedések tipikusságának és gyakoriságának vizsgálata a leíró normák feltárása

Első kutatási kérdésünk a vizsgált általános iskolai korosztályban leggyakrabban előforduló tipikus viselkedések, azaz a leíró normák azonosítása volt (K1). Ennek érdekében első körben ellenőriztük, hogy van-e olyan viselkedés az általunk összeállított listában, amiről a diákok úgy ítélik meg, hogy soha nem fordul elő. Az elemzés eredményeként nem találtunk ilyen viselkedést. A gyakorisági elemzés arra utal, hogy a kérdőív összeállításakor sikerült olyan viselkedéseket kiválasztani, amelyek jól megragadják az adott csoportokra jellemző magatartásformákat, mivel elenyésző számban jelölték, hogy a viselkedés szinte soha nem fordul elő. A kérdőív összeállításakor törekedtünk 10 olyan viselkedést választani, amely az iskolai elvárásoknak megfelel, és 10 olyat,

amely szembemegy ezekkel az elvárásokkal. Annak érdekében, hogy ellenőrizzük, hogy sikerült-e jól megragadni ezt a két szempontot, a személyes normák adatait alapul véve elvégeztük a feltárási faktoranalízist. Az egynél nagyobb sajátértékű tételek bevonásával, minimum residual módszerrel és oblimin rotációval végzett elemzés eredménye alátámasztotta az előzetes elképzelésünket.

Az elemzés kétfaktoros struktúrát tárt fel ($KMO = 0,82$; Bartlett-teszt: $\chi^2 = 933$, $p < 0,001$; $V\% = 36,8$). A faktorok adatait és itemeit az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A személyes normák faktorstruktúrája

Viselkedések	Faktor 1 Az elvárásoknak megfelelő	Faktor 2 Az elvárásokkal szemben álló
Elkészíti a házi feladatot.	0,67	
Ötös dolgozatot ír vagy ötösre felel.	0,66	
Elindul tanulmányi vagy sportversenyen.	0,64	
Jelentkezik, ha a tanár kérdez valamit.	0,63	
A tanárokkal szemben tiszteletudó.	0,55	
Segít a másiknak a tanulásban, felkészülésben.	0,48	
Órán a tananyaggal és a feladatával foglalkozik.	0,47	
Bekapcsolódik a csoportmunkába.	0,33	
Nem hoz felszerelést.		0,33
Osztálytársaira bántó, gúnyos megjegyzést tesz.		0,78
Elveszi más holmiját.		0,71
Fenyeget, megfélemlít valakit.		0,70
Lökdös, megüt valakit.		0,67
Órán beszélget a padtársával.		0,57
Megrongálja mások vagy az iskola tulajdonát.		0,51
Tovább beszél, amikor a tanár csendet kér.		0,50
A tanárokkal szemben tiszteletlen.		0,45
Nem ír házi feladatot.		0,40
Jelez egy tanárnak [...], ha valakit bántanak.		-0,36
Sajátérték	3,48	3,89
Megmagyarázott variancia: 36,8%	17,4%	19,4%
Cronbach's α : Total: 0,89	0,80	0,87

Ezt követően megvizsgáltuk az egyes viselkedések gyakoriságát a két faktor tételeit figyelembe véve. Az iskolai normákkal egybehangzó viselkedések közül a tanulással és órai aktivitással kapcsolatos viselkedések látszanak leggyakoribbnak. Az iskolai

elvárásokkal szemben álló viselkedések esetében az órai zavaró magatartások a gyakoribbak, míg a súlyos szabályszegések (fizikai agresszió, lopás, rongálás, megfélemlítés) ritkábban jelentek meg a diákok szerint. A viselkedések leíró statisztikai adatai a 2. táblázatban láthatók.

2. táblázat. Az alfaktorok egyes viselkedései gyakoriságának megítélése a teljes mintán ($N = 119$)

Elvárásoknak megfelelő viselkedések	Átlag	Szórás	Elvárásokkal szemben álló viselkedések	Átlag	Szórás
Ötös dolgozatot ír vagy ötösrre felel.	3,11	0,77	Tovább beszél, amikor a tanár csendet kér.	3,28	0,69
Bekapcsolódik a csoportmunkába.	3,08	0,65	Órán beszélget a padtársával.	3,23	0,69
Elkészíti a házfeladatot.	3,07	0,72	Nem ír házfeladatot.	3,03	0,72
Órán a tananyaggal és a feladatával foglalkozik.	3,06	0,64	Nem hoz felszerelést.	3,02	0,79
A tanárokkal szemben tisztelettudó.	3,05	0,79	A tanárokkal szemben tiszteletlen.	2,64	0,89
Jelentkezik, ha a tanár kérdez valamit.	3,02	0,76	Jelez egy tanárnak, ha valakit bántanak.*	2,6	0,86
Elindul tanulmányi vagy sportversenyen.	2,96	0,73	Lökdös, megüt valakit.	2,41	0,98
Segít a másoknak a tanulásban, felkészülésben.	2,40	0,81	Osztálytársaira bántó, gúnyos megjegyzést tesz.	2,35	0,99
			Elveszi más holmiját.	2,19	0,91
			Megrongálja mások vagy az iskola tulajdonát.	1,85	0,77
			Fenyeget, megfélemlít valakit.	1,83	0,84
Összesen	2,97	0,73		2,58	0,83

Megj.: * fordított tétel

A kérdőív alfaktorainak elemzése azt mutatta a páros mintás T-próba eredményei alapján, hogy a tanulók megítélése szerint statisztikailag nincs szignifikáns különbség az elvárt és az elvárásokkal szemben álló viselkedések gyakoriságának megítélésében ($t[9] = 2,18$, $p = 0,057$).

Osztálytípusok közötti különbségek

Feltételeztük, hogy a normavizsgálat alkalmas arra, hogy az osztályok közötti eltérésekre mutasson rá, amely azok összetételével van összefüggésben. Ennek megfelelően azt vártuk, hogy lesz különbség a zenei speciális (a), az informatika tagozat (b) és a normál tantervű (c) évfolyamok között. Az osztálytípusokat vizsgálva azt találtuk, hogy a b) osztályok esetében sincs szignifikáns különbség a két alfaktor eredményei között. Az a) osztályosok esetében viszont szignifikáns különbség van a két típusú viselkedés gyakoriságában. Az elvárt viselkedések gyakran, míg az elvárással szemben álló viselkedések

ritkán vannak jelen ezen típusú osztályokban. A c) osztályok eredményei is azt mutatják, hogy szignifikáns a különbség a két alfaktor eredményei között, viszont az ő esetükben az elvárással szemben álló viselkedések a gyakoribbak. A részletes adatokat a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. Az elvárt és az elvárással szemben álló viselkedések gyakoriságának átlagértékei a teljes mintán és osztálytípusonként

	Elvárásoknak megfelelő viselkedések		Elvárásokkal szemben álló viselkedések		Próba eredménye
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Teljes minta N = 119	2,97	0,34	2,58	0,54	$t(9) = 2,18$, $p = 0,057$
a) osztályok n = 49	3,30	0,26	2,25	0,66	$t(7) = 4,44$, * $p = 0,003$
b) osztályok n = 27	2,99	0,39	2,65	0,47	$t(7) = 1,68$, $p = 0,137$
c) osztályok n = 43	2,58	0,17	3,02	0,44	$t(7) = -2,87$, * $p = 0,024$

Megj.: * szignifikáns különbség

Az előíró normák jellemzői és osztálytípusonkénti eltérései

Az előíró normák vizsgálata azon alapszik, hogy a diákok mit gondolnak arról, hogy a többiek mennyire helyeslik vagy nem az adott viselkedést. Az osztályok észlelt normáinak vizsgálata azt mutatta, hogy mindhárom osztálytípus normastruktúrájában közös, hogy úgy hiszik, hogy az elvárt viselkedéseket inkább elfogadottnak látják, míg az elvárással szemben álló viselkedéseket helytelennek tartják a többiek. Az a) osztályok gondolták legnagyobb mértékben elfogadottnak az iskolai normáknak megfelelő viselkedéseket, míg a c) osztályok látták ezt a legkevésbé elfogadottnak az osztály többsége részéről. A normákkal szemben álló viselkedések esetén éppen fordított a helyzet. Az a) osztályokban látják leginkább elutasítottak ezeket, míg a c) osztályok gondolják leginkább elfogadottnak.

A kérdőív alfaktorainak elemzése megmutatja, hogy a teljes minta eredményei alapján az elvárt viselkedéseket inkább elfogadottnak látják a társak körében, mint az elvárással szemben álló viselkedéseket. Ezt megerősítette a faktorátlagok páros mintás

Az előíró normák vizsgálata azon alapszik, hogy a diákok mit gondolnak arról, hogy a többiek mennyire helyeslik vagy nem az adott viselkedést. Az osztályok észlelt normáinak vizsgálata azt mutatta, hogy mindhárom osztálytípus normastruktúrájában közös, hogy úgy hiszik, hogy az elvárt viselkedéseket inkább elfogadottnak látják, míg az elvárással szemben álló viselkedéseket helytelennek tartják a többiek. Az a) osztályok gondolták legnagyobb mértékben elfogadottnak az iskolai normáknak megfelelő viselkedéseket, míg a c) osztályok látták ezt a legkevésbé elfogadottnak az osztály többsége részéről.

T-próbával való összehasonlítása is. Az alfaktorok átlagait és a próba eredményeit a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. Az elvárt és az elvárással szemben álló viselkedések elfogadottágának átlagértékei a teljes mintán és osztálytípusonként

	Elvárásoknak megfelelő viselkedések		Elvárásokkal szemben álló viselkedések		Próba eredménye
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Teljes minta N = 119	3,34	0,08	1,83	0,22	$t(7) = 15,2, *$ $p < 0,001$
a) osztályok n = 49	3,54	0,07	1,75	0,15	$t(7) = 13,19, *$ $p < 0,001$
b) osztályok n = 27	3,38	0,11	1,9	0,31	$t(7) = 16,62, *$ $p < 0,001$
c) osztályok n = 43	3,21	0,32	2,14	0,14	$t(7) = 8,12, *$ $p < 0,001$

Megj.: * szignifikáns különbség

Az osztálytípusok között varianciaelemzést végeztünk annak érdekében, hogy feltérképezzük, van-e különbség az elvárt viselkedések és az elvárással szemben álló viselkedések megítélésében az a), b) és c) osztályokban. Az egyszempontos ANOVA vizsgálat eredménye alapján szignifikáns különbség mutatkozott az elvárt ($F[2, 11,9] = 8,20$, $p = 0,006$) és az elvárással szemben álló viselkedések ($F[2, 19,4] = 4,69$, $p = 0,022$) esetében is az osztálytípusok között. A Tukey-féle post hoc elemzés megmutatja, hogy az a) és c) osztályok között az elvárt viselkedések ($t[21] = 3,31$, $p = 0,009$) és az elvárással szemben álló viselkedések ($t[30] = -2,95$, $p = 0,017$) elfogadottságának megítélésében is statisztikailag jelentős a különbség. Az a) és b) osztályokat összehasonlítva sem az elvárt ($t[21] = 1,56$, $p = 0,283$), sem az elvárással szembenálló viselkedések ($t[30] = -0,977$, $p = 0,597$) elfogadottságában nincs szignifikáns különbség. Hasonlóan a b) és c) osztályok között sincs statisztikailag jelentős különbség sem az elvárt viselkedések ($t[21] = 1,75$, $p = 0,211$), sem az elvárással szemben álló viselkedések ($t[30] = -1,97$, $p = 0,138$) elfogadottságában.

A többszörös figyelmen kívül hagyás vizsgálata

A normaeltérések, vagyis a személyes és az előíró normák közötti különbségek feltárására (H1) páros mintás T-próbákat alkalmaztunk. A kérdőív két alfaktorának elemzési eredményei szerint statisztikailag jelentős különbség van az elvárt viselkedésekkel kapcsolatos személyes és előíró normák között ($t[7] = -9,71$, $p < 0,001$). Az elvárásokkal szemben álló viselkedések esetében szintén szignifikáns a különbség e két normatípus között ($t[10] = 13,3$, $p < 0,001$). Tehát az elemzések eredményei megerősítik a hipotézisünket a többszörös figyelmen kívül hagyás megjelenését illetően. A tanulók személyes attitűdje támogatóbb az elvárt viselkedések iránt ($M = 3,65$, $SD = 0,072$), mint amit társaik vélekedéséről feltételeznek ($M = 3,34$, $SD = 0,076$). Az elvárásokkal szemben álló viselkedésekkel esetében pedig a diákok személyes vélekedése elutasítóbb ($M = 1,53$, $SD = 0,29$), mint az osztálytársaik esetében feltételezett attitűd ($M = 1,94$, $SD = 0,29$).

Az eredmények alapján elmondható, hogy mindkét hipotézisünk (H1; H2) beigazolódtott: megjelent a többszörös figyelmen kívül hagyás jelensége a vizsgált általános iskola felső tagozatos tanulói csoportban. Az eredmények igazolták azt a feltételezést is, miszerint a többszörös figyelmen kívül hagyás jelensége során a normatorzulás nem illeszkedik az iskolai elvárásokhoz, tehát a tanulók úgy gondolták, hogy diáktársaik kevésbé helyeslik az elvárt viselkedéseket, az elvárásokkal szemben álló viselkedéseket pedig jobban támogatják, mint ők maguk.

Viselkedések gyakoriságának megítélése a pedagógusok körében

Kutatási kérdésként vetettük fel, hogy vajon az osztályokban tanító pedagógusok hogyan érzékelik a viselkedések gyakoriságát. A pedagógusok és diákok viselkedésszempertépciójának összehasonlítására a kialakított faktorok elemzését használtuk. Az adatok azt mutatják, hogy a pedagógusok gyakoribbnak érzékelik az elvárásoknak megfelelő viselkedéseket, mint a diákok, míg az elvárásokkal szemben álló viselkedések esetében a helyzet éppen fordított. A tanárok és diákjaik viselkedésészlelésének különbségét a független mintás T-próbák is megerősítették. A részletes adatokat az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat. A két alfaktor gyakorisági átlaga és különbségei
a pedagógusok és diákok csoportjában

	Elvárásoknak megfelelő viselk.		Próba eredménye	Elvárásokkal szemben álló viselk.		Próba eredménye
	Átlag	Szórás		Átlag	Szórás	
Pedagógusok N = 54	3,27	0,24	t(14) = 2,49, * p = 0,026	2,1	0,37	t(20) = -2,57, * p = 0,018
Diákok N = 119	2,97	0,23		2,58	0,83	

Megj.: * szignifikáns különbség

A pedagógusok elvárásainak észlelése a tanulók részéről

Megvizsgáltuk, hogy a diákok pedagógusok elvárásairól feltételezett vélekedése és a pedagógusok személyes vélekedése milyen kapcsolatban áll egymással. A Mann–Whitney-próba eredményei szerint a 20 megadott viselkedésből 19 esetben nincs különbség abban, hogy a diákok mit gondolnak arról, hogy tanáraik mennyire helyeslik az adott viselkedést, és hogy a tanárok valójában mit gondolnak ezekről. Elmondható tehát, hogy a diákok helyesen ítélik meg azt, hogy tanáraik mennyire helyeslik vagy helytelenítik a viselkedésüket, azaz ismerik az elvárásokat. Az egyetlen viselkedés, amelyben eltérést tapasztaltunk, az a „Jelez egy tanárnak, ha valakit bántanak.” volt. Ebben az esetben a diákok úgy gondolták, tanáraik kevésbé helyeslik, ha ezt teszik, mint ahogy valóságban a pedagógusok ezt a viselkedést értékelik (M[diák] = 3,51; SD = 0,88; M[tanár] = 4,00; SD = 0,00; U = 533, p = 0,022).

Megvitatás

Kutatásunk célja volt, hogy a normavizsgálat módszerével (Smith, 1988; Szabó és Labancz, 2015) azonosítsunk olyan iskolai viselkedéseket, amelyek jellemzik a vizsgált általános iskola felső tagozatos korosztályát. A leíró normák elemzése alátámasztotta, hogy a kiválasztott húsz viselkedés megfelelt ennek a követelménynek, hiszen a diákok megítélése alapján egyetlen viselkedés gyakorisági átlagértéke sem mutatta azt, hogy az adott viselkedés szinte soha nem fordul elő az osztályokban. Emellett az eredmények azt is mutatták, hogy a viselkedések nem minden osztályban egyforma gyakorisággal fordulnak elő, azaz a módszer nemcsak a tipikus viselkedések megragadására, hanem az osztályok közötti eltérések vizsgálatára is alkalmasnak bizonyult, ami azt sugallja, hogy ez a fajta normavizsgálat lehetővé teszi, hogy az egyes osztályok eredményei alapján, szükség esetén az adott csoportban specifikus intervenciót tervezzen az iskolapszichológus. A kutatás eredménye szerint az iskolai elvárásoknak megfelelő viselkedések közül a legtöbb gyakran jelenik meg a vizsgált iskolai közegben. Az iskolai elvárásokkal szemben álló magatartások esetében azonos arányban vannak jelen gyakori és ritka viselkedések. Az iskolai elvárásokkal szemben álló viselkedések esetében megfigyelhető volt, hogy a diákok véleménye alapján az órai zavaró magatartások (beszélgetés, kivonódás a feladatvégzésből) olyan gyakorisággal vannak jelen, mint az elvárt viselkedések. Ezek a problémák jelentősen befolyásolhatják a tanulók egyéni teljesítményét, tanulmányi eredményességét, emellett hatással lehetnek a társaik teljesítményére és a hatékony tanári feladatvégzésre is. Ezen eredményre alapozva csoportos konzultáció keretében érdemes lehet megvizsgálni, hogy a pedagógusok milyen módszereket használnak annak érdekében, hogy fenntartsák a rendet, és elősegítsék a hatékony tanulást, és amennyiben szükséges, módszertani fejlesztésekre is javaslatot lehet tenni.

A normavizsgálat eredményein végzett faktoranalízis igazolta, hogy a kiválasztott viselkedések két, egymástól jól elkülöníthető faktorba rendeződtek, ami igazolta az előzetes kiválasztási kritériumokat, azaz a vizsgálatba bevont viselkedések az iskolai elvárásoknak megfelelő és az iskolai elvárásokkal szemben álló csoportokba voltak rendezhetők.

A korábbi, középszintű iskolásokkal folytatott normavizsgálat faktorelemzése (Jagodics és Szabó, 2019) négyfaktoros struktúrát tárt fel. A pozitív (elvárt) viselkedések ott is egy csoportba tartoztak, de a negatív (elvárásokkal szemben álló) viselkedések differenciáltan, három faktorba rendeződtek. Elképzelhető, hogy a fiatalabb diákok még kevésbé differenciáltan érzékelik a különböző magatartásokat.

A kutatás további jelentős eredménye, hogy rámutatott arra, hogy a vizsgált felső tagozatos osztályokban is megjelenik a többszörös figyelmen kívül hagyás jelensége (Katz és mtsai, 1931). Mind az elvárt, mind az elvárással szemben álló viselkedéseket illetően a személyes normák és az előíró normák között jelentős különbség mutatkozott meg. Az eredmények igazolták azt a feltételezést is, miszerint a többszörös figyelmen kívül hagyás jelensége során a normatorzulás nem illeszkedik az iskolai elvárásokhoz, tehát a tanulók úgy gondolták, hogy diáktársaik kevésbé helyeslik az elvárt viselkedéseket, az elvárásokkal szemben álló viselkedéseket pedig jobban támogatják, mint ők maguk. Az eredmények rámutatnak arra, hogy a vélt normák inkább a szabályszegő viselkedések irányába mozdíthatják el a diákok magatartását, ezzel csökkenthetik az oktató-nevelő munka hatékonyságát. A többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségének problémaköre két lényeges intervenció területét jelöl ki az iskolapszichológusi munkában. Kutatások rámutattak arra, hogy pozitív irányú viselkedésváltozás érhető el, ha megfelelő intervenció módszerrel leépítik a vélt normákat (Berkowitz, 2005). A normavizsgálat eredményéről adott visszajelzés során az iskolapszichológus megismerteti a gyerekeket a személyes

és a feltételezett elfogadás közötti különbségekkel, és az eredmények megbeszélése elősegítheti, hogy a normákat befolyásoló vélt gondolatok megszűnjenek, és a valódi személyes meggyőződéseiket felvállalják és érvényre juttassák a diákok (Jagdovics és Szabó, 2019). A normavizsgálat és a hozzá kapcsolódó foglalkozások kiindulópontként szolgálhatnak az osztályközösség közös szabályrendszerének átalakításához is. Egy másik fontos intervenciók terület a normavizsgálat kapcsán a pedagógusok pszichoedukációja a többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségével kapcsolatban. Több kutatás rávilágított arra, hogy a pedagógusok a problémás viselkedéseket hajlamosak a tanuló egyéni, belső tulajdonságainak tulajdonítani, és az ennek kezelésére szolgáló stratégiák is az egyéni szinten zajlanak (Bibou-Nakou és mtsai, 2000; Sullivan és mtsai, 2014). A normavizsgálat módszere segítséget nyújthat az iskolai munkát zavaró viselkedések forrásának azonosításában, az eredmények visszajelzése pedig segíthet megérteni, hogy az osztálytermi környezet hogyan befolyásolja a diákok iskolai elkötelezettségét és így a viselkedésüket is. A jelenség megértésével, a nézőpontváltással az egyéni szintről a társas környezetre a pedagógus, osztályfőnök is motiváltabbá válhat az osztályszintű intervenciók lehetőségei keresésében és az iskolapszichológussal való együttműködésben.

Az osztályok közötti összehasonlító vizsgálatok rámutattak arra, hogy az egyes viselkedések észlelése és elfogadottsága jelentősen különbözhet a csoportok között. A kutatásban részt vevő osztályok közül a hagyományos tantervű csoportban a leíró normák erősebben mutattak az iskolai elvárásokkal szemben álló viselkedésekre, mint az azzal egybehangzókra, és esetükben volt legerősebb a normatorzulás is ugyanebben az irányba a másik két osztályhoz képest. Ez arra utal, hogy ebben az osztályban a normatorzulásokra irányuló intervenció mellett fontos feladat találni egy olyan területet, amelyben a gyerekek sikerélményt élhetnek meg, és meghatározhatják saját pozitív identitásukat. Az erősebb pozitív társas identitás fokozza az iskolai elvárásokkal egybehangzó szabályok kialakulásának és betartásának valószínűségét (Christensen és mtsai, 2004).

Kutatásunk originális szempontja volt annak vizsgálata, hogy a diákok normákkal kapcsolatos vélekedése hogyan viszonyul tanáraik vélekedéséhez, illetve, hogy mennyire ismerik a tanári elvárásokat. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált húsz viselkedés szinte összes esetében a diákok helyesen ítélik meg azt, hogy tanáraik mennyire helyeslik vagy helytelenítik a viselkedésüket. Ez alól egy viselkedés volt kivétel: a „Jelez egy tanárnak (felnőttnek), ha valakit bántanak.” Ebben az esetben a diákok úgy gondolták, tanáraik kevésbé helyeslik, ha ezt teszik, mint ahogy valóságban a pedagógusok ezt a viselkedést értékelik. A kutatási eredmény tehát rávilágít, hogy érdemes megvizsgálni a pedagógusok ezzel kapcsolatos kommunikációját, reagálását is. A tanárok jellemzően arra törekcszenek, hogy támogató és biztonságos tanulási környezetet teremtsenek a diákok számára, és ennek részeként fontosnak tartják a diákok érzelmi biztonságát. Az árulkodásra való reakciók gyakran függenek a konkrét helyzettől, a diák korától, a helyi protokolloktól és az adott iskola kultúrájától is (Newman és mtsai, 2001). Ilyen esetekben a pedagógusoknak érzékeny egyensúlyt kell teremteniük az érintett fél tiszteletben tartása és a szükséges beavatkozás között.

A leíró normák, azaz a viselkedések észlelt gyakorisága esetében már jelentős eltérést találtunk a diákok és tanáraik vélekedése között. Eszerint a pedagógusok úgy látják, hogy az iskolai elvárásoknak megfelelő magatartások gyakrabban jelennek meg, mint az elvárásokkal szemben álló viselkedések. Ezzel szemben a diákok megítélése alapján nem volt statisztikailag jelentős különbség a két típusú viselkedés gyakoriságában. Az iskolai elvárásokkal szemben álló viselkedések esetében a diákok értékelésével azonos tendencia jelent meg, amely szerint az órai zavaró magatartások gyakoribbak, míg a súlyos szabálysértések (fizikai agresszió, lopás, rongálás, megfélemlítés) ritkábban jelentek meg. Ez az eredmény a külföldi kutatásokkal is egybehangzó problématerületeket erősíti meg (Bibou-Nakou és mtsai, 2000; Sullivan és mtsai, 2014).

A pedagógusok és diákok viselkedéspercepciójának összehasonlítása azt mutatja, hogy a tanulói magatartások észlelésében az osztályt tanító pedagógusok és az osztály tanulói között statisztikailag jelentős különbségek vannak. A pedagógusok az iskolai elvárásokkal megegyező viselkedéseket jellemzően gyakoribbnak, míg az elvárásokkal szemben álló viselkedéseket pedig ritkábbnak ítélik meg a diákjaikhoz képest. Az eltérő megfigyelések háttérében állhat az, hogy a diákok és a pedagógusok az osztályteremben zajló viselkedéseket különböző szempontok alapján észlelhetik és értelmezhetik. A megfigyelés időtartama és lehetőségei sem azonosak, mivel a pedagógusok az idő nagy részében az osztályteremben, tanórán kerülnek a tanulókkal kapcsolatba, míg a diákok a köztes időszakokat is belevonhatják az értékelésbe, sőt bizonyos esetekben akár az online tevékenységeiket is. Eltérés lehet a figyelem fókuszában is, mivel a pedagógusoknak a teljes osztály megfigyelésére kell összpontosítaniuk, míg a diákok lehetséges, hogy inkább csak a közvetlen környezetükre vagy éppen a barátaikra fókuszálnak. A diákok és a pedagógusok eltérő perspektívával rendelkezhetnek az osztályteremben zajló eseményekről. Míg a pedagógusok kiemelt figyelmet fordítanak a tanulási célokra és az osztály irányítására, addig a diákok inkább a tanulási folyamat szereplőit, akik a saját érdekeiket és élményeiket helyezik előtérbe.

Kutatásunk limitációjaként szükséges megemlíteni, hogy a vizsgálat alacsony elemszámú, nem reprezentatív minta bevonásával zajlott, így az eredményei kizárólagosan az adott iskolai közegre vonatkoznak, nem általánosíthatók. Ugyanakkor a normavizsgálat módszere is elsősorban kisebb csoportok egyedi jellemzőinek feltárását célozza, ezért fontos eredmény, hogy a kialakított kérdőív alkalmas a korosztályra jellemző tipikus viselkedések feltárására, illetve különböző csoportok közötti eltérések vizsgálatára is.

A normavizsgálat feltáró módszere alapját képezheti az osztályszintű intervenciók tervek kialakításának, segítséget nyújthat a közösségépítésben, a szabálytudat formálásában, a tanulási motiváció és proszociális viselkedések fejlesztésében is. A sikeres intervenciót elősegíti, ha az iskolapszichológus az osztályfőnökkel és az osztályban tanító pedagógusokkal együtt dolgozik a kedvezőbb iskolai környezet kialakításán és a tanulók teljes körű támogatásán.

A pedagógusok és diákok viselkedéspercepciójának összehasonlítása azt mutatja, hogy a tanulói magatartások észlelésében az osztályt tanító pedagógusok és az osztály tanulói között statisztikailag jelentős különbségek vannak. A pedagógusok az iskolai elvárásokkal megegyező viselkedéseket jellemzően gyakoribbnak, míg az elvárásokkal szemben álló viselkedéseket pedig ritkábbnak ítélik meg a diákjaikhoz képest. Az eltérő megfigyelések háttérében állhat az, hogy a diákok és a pedagógusok az osztályteremben zajló viselkedéseket különböző szempontok alapján észlelhetik és értelmezhetik.

A megfigyelés időtartama és lehetőségei sem azonosak, mivel a pedagógusok az idő nagy részében az osztályteremben, tanórán kerülnek a tanulókkal kapcsolatba, míg a diákok a köztes időszakokat is belevonhatják az értékelésbe, sőt bizonyos esetekben akár az online tevékenységeiket is.

Irodalom

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 41–57. DOI: [10.1037/h0034440](https://doi.org/10.1037/h0034440)
- Babad, E., Bernieri, F. & Rosenthal, R. (1991). Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior. *American Educational Research Journal*, 28(1), 211–234. DOI: [10.2307/1162885](https://doi.org/10.2307/1162885)
- Berkowitz, A. D. (2005). An overview of the social norms approach. In Lederman, L., Stewart, L., Goodhart, F. & Laitman, L. (szerk.), *Changing the culture of college drinking: A socially situated prevention campaign*. Hampton Press. 193–214.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G. & Stogiannidou, A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123–134. DOI: [10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2%3C123::AID-PITS4%3E3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2%3C123::AID-PITS4%3E3.0.CO;2-1)
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015–1026. DOI: [10.1037//0022-3514.58.6.1015](https://doi.org/10.1037//0022-3514.58.6.1015)
- Christensen, N., Rothgerber, H., Wood, W. & Matz, D. C. (2004). Social norms and identity relevance: A motivational approach to normative behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(10), 1295–309. DOI: [10.1177/0146167204264480](https://doi.org/10.1177/0146167204264480)
- Curtis, R., Mitchell, C. & Seiler, B. (2012). *Students are cheating less than they think: How erroneous assumptions affect academic dishonesty*. Accepted Presentation. Lilly Conference on College and University Teaching-DC.
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: core motives in social psychology*. Wiley.
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2019). Tipikus viselkedésformák és megítélésük feltárása középiskolás osztályközösségekben a normavizsgálat módszerével. *Iskolakultúra*, 29(8), 3–16. DOI: [10.14232/ISKKULT.2019.8.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.8.3)
- Katz, D., Allport, F. H. & Jennes, M. D. (1931). *Student attitudes: A report of the Syracuse University research study*. Craftsman Press.
- Kóródi, K., Fördök, F. & Szabó, É. (2020). Iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedések normavizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(3), 50–61. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.3.50](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.3.50)
- Newman, R. S., Murray, B. & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398–410. DOI: [10.1037/0022-0663.93.2.398](https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.398)
- Rimal, R. N. & Real, K. (2005). How Behaviors are Influenced by Perceived Norms: A Test of the Theory of Normative Social Behavior. *Communication Research*, 32(3), 389–414. DOI: [10.1177/0093650205275385](https://doi.org/10.1177/0093650205275385)
- Sargent, R. H. & Newman, L. S. (2021). Pluralistic Ignorance Research in Psychology: A Scoping Review of Topic and Method Variation and Directions for Future Research. *Review of General Psychology*, 25(2), 163–184. DOI: [10.1177/1089268021995168](https://doi.org/10.1177/1089268021995168)
- Segrist, D. J., Corcoran, K. J., Jordan-Fleming, M. K. & Rose, P. (2007). Yeah, I drink but not as much as other guys: The majority fallacy among male adolescents. *North American Journal of Psychology*, 9(2), 307–320. DOI: [10.1037/e316302004-001](https://doi.org/10.1037/e316302004-001)
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2004, szerk.). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó.
- Smith, P. B. (1988). Norms and roles in the small group. In Breakwell, G. M., Foot, H. & Glimour, R. (szerk.), *Doing Social Psychology*. The British Psychological Society. 291–308. DOI: [10.1017/CBO9780511659898.016](https://doi.org/10.1017/CBO9780511659898.016)
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83–110. DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.83](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83)
- Sullivan, A. M., Johnson, B. & Owens, L. (2014). Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 43–56. DOI: [10.14221/ajte.2014v39n6.6](https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6)
- Szabó, É. (2017). Személypercepció, attribúció, egyének és csoportok megítélése. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (szerk.), *Pedagógusok pszichológia kézikönyve. II. kötet*. Osiris Kiadó. 287–311.
- Szabó, É. & Labancz, Á. (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan”. Normák és vélt-normák működése és mérése az iskolai osztályokban. In Kovács, J. (szerk.), *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára*. Debreceni Egyetem. 77–97.
- Szabó, L. (1997). Normák az osztályban. In Mészáros, A. (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Eötvös Kiadó. 147–155.
- Trafimow, D., Kiekel, P. A. & Clason, D. (2004). The simultaneous consideration of between-participants and within-participants analyses in research on predictors of behaviours: The issue of dependence. *European Journal of Social Psychology*, 34(6), 703–711. DOI: [10.1002/ejsp.225](https://doi.org/10.1002/ejsp.225)
- Whitfield, T. (1976). How student perceive their teachers. *Theory Into Practice*, 15(5), 347–351. DOI: [10.1080/00405847609542657](https://doi.org/10.1080/00405847609542657)

Absztrakt

Az osztályközösségben kialakuló normák jelentős hatással vannak a tanulók viselkedésére. Feltáró kutatásunk célja a normavizsgálat módszerével megvizsgálni az általános iskola felső tagozatos korcsoportjában tapasztalható leggyakoribb iskolai viselkedéseket, a tanulók ezekhez fűződő személyes attitűdjeit, illetve, hogy a diákok mit gondolnak az osztálytársaik és pedagógusaik vélekedéseiről az egyes magatartásformákkal kapcsolatban. Emellett megvizsgáltuk, hogy az osztályokban tanító pedagógusok hogyan észlelik és értékelik ezeket a viselkedéseket. A normavizsgálatot a Szabó és munkatársai által kidolgozott rugalmas normafeltárás módszerével végeztük (Szabó és Labancz, 2015). A kutatásban 119 általános iskola felső tagozatos diák ($F = 53$; $N = 66$) és 14 öket oktató pedagógus ($F = 5$; $N = 9$) vett részt. Az eredmények igazolták a többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségének meglétét a diákok körében. A tanulók úgy gondolták, hogy diáktársaik kevésbé helyeslik az elvárt viselkedéseket, míg az elvárásokkal szemben álló viselkedéseket jobban támogatják, mint ők maguk. Az eredmények rávilágítanak arra is, hogy a diákok a legtöbb esetben pontosan ítélik meg azt, hogy tanáraik mennyire helyeslik vagy helytelenítik a viselkedésüket. Viszont a viselkedések gyakoriságának percepciójában jelentős különbségek vannak a két csoport között. A pedagógusok az elvárt iskolai viselkedéseket jellemzően gyakoribbnak, míg az elvárásokkal szemben álló viselkedéseket ritkábbnak ítélik meg a diákjaikhoz képest. A kutatás eredményei segíthetik a társas környezet és az iskolai magatartási problémák összefüggéseinek jobb megértését. A gyakorlatban az osztályszintű intervenciók beavatkozások tervezésének alapjául szolgálhat, így az iskolapszichológusi munka hatékonyságát támogathatja.

Kulcsszavak: normavizsgálat, többszörös figyelmen kívül hagyás, elvárt és elvárással szemben álló iskolai viselkedések, leíró normák, előíró normák, személyes normák

A testnevelés tantárgy szabályozása a Nemzeti Alaptantervekben.

Célok, értékek, tartalom és követelmények

A mindennapos testnevelés bevezetésével jelentős mennyiségi növekedés figyelhető meg a testnevelés tantárgy óraszámában és a testnevelő tanárok felé állított követelményekben is. Lényeges feladat ebben az esetben a korszerű tanulásméletekre támaszkodó tantervi szabályozás kialakítása ahhoz, hogy a testnevelés tantárgy hosszú távú célját elérje (Csányi, 2019).

Bevezetés

A tanterv a köznevelési intézmények életét, ezáltal a jövő generációjának nevelését-oktatását határozza meg a kijelölt célokkal, értékekkel, tartalommal és követelményekkel, amelyek a társadalmi, gazdasági és politikai viszonyrendszert is figyelembe veszik. Az erre épülő tantervmélet a sportteljesítmények, az elmélet és a gyakorlat együttesét figyelembe véve próbálja a jelenkori problémákat megoldani (Hamar, 2021). A tantervi dokumentumok – jelen esetben a Nemzeti Alaptanterv és kerettanterv – legfőbb célként tűzték ki egy új, korszerű testnevelés megvalósítását, melyben nagy szerepet játszik a mozgásműveltség, az egészség, a közösség értékei és a testkulturális ismeretek. Ezek kapcsolata közös értéké formálódik az oktatási-nevelési folyamat során (Borbély, 2019).

A testnevelőtanár-képzés és a köznevelés szempontjából elengedhetetlen a testnevelés tantárgy szabályozó dokumentumait összevetni, ugyanis olyan alapelveket, célokat, értékeket, követelményeket és szemléletet határoznak meg, amely befolyással van a testnevelőtanár-képzés és a testnevelő tanárok munkájára is. A testnevelés tantárgy által közvetített célrendszert a jogi szabályozások, a szakma hagyományai, az innovatív fejlesztései és a társadalmi elvárások határozzák meg, míg a tervezés és a tanítás során a Nemzeti Alaptanterv az első számú dokumentum, és az erre épülő kerettantervek és helyi tantervek, melyekre támaszkodhatnak (Bognár, 2019). Mindezek mellett a tantervi szabályozás módosításakor fontos tényezők a testnevelő tanárok pedagógiai meggyőződése és a testnevelés tantárgy célrendszere, melyet társadalmilag kódolt mintaként visznek tovább. A Nemzeti Alaptantervek fejlődését megfigyelve ennek ellenére napjainkban megállapítható, hogy a tantervi szabályozások merevek, és a túlcentralizált oktatásirányítás miatt nem lehetséges a pedagógusok részéről a rugalmasság és a tanulóközpontúság (Chrappán, 2022).

A Nemzeti Alaptanterv fejlődési folyamatát az egyes tantárgyak esetében a célok, az értékek és a tartalom mentén, valamint a pedagógusok célrendszerének vizsgálata csupán a történelemtanítás (Dancs, 2023; Kaposi, 2016), irodalomtanítás (Réti, 2022), a nemzetközi és hazai sztemderdek bemutatása a természettudományos nevelés (Papp, Nagy és Z. Orosz, 2020) oldaláról vizsgálták. A további tantárgyak esetében, ezáltal a

testnevelés esetében sem történt meg a Nemzeti Alaptantervek változásai által a célok, értékek, tartalom és követelmények elemzése.

A Nemzeti Alaptanterv (2020) alapján a testnevelés tantárgy oktatása során a sokoldalú pszichomotoros, kognitív és affektív-emocionális képesség-összetevők fejlesztésére szükséges helyezni a hangsúlyt. A Nemzeti Alaptanterv és kerettantervek számos célt fogalmaznak meg, azonban globális problémát okoz a szabályozó dokumentumok és a pedagógiai gyakorlat közötti különbség. Ez a fogalmi, értékrendszeri, szemléleti és módszertani eltérés nagyban befolyásolhatja az oktatás minőségét és eredményességét. Emellett további problémát jelent, hogy a Nemzeti Alaptantervben a testi és lelki egészség fejlesztése fejlesztési területen megjelölt irányelvek nem jelölik egységesen a műveltségterülethez a megfelelő alapelveket és célokat (Vass és létsai, 2015).

A jelenlegi főbb irányelvek megértéséhez és fejlesztéséhez lényeges a tantervek változásainak, fejlődésének és esetleges hiányosságainak megismerése és ennek megfelelően javaslatok megfogalmazása a Nemzeti Alaptanterv és kerettantervek fejlesztésére. A tanulmány legfőbb célja a Nemzeti Alaptantervek változásai során az általános jellegű, majd a műveltségterülethez tartozó célok, értékek, egészség-magatartáshoz kapcsolódó tartalom és követelmények bemutatása. E két terület összehasonlítása azért lényeges, mert több helyen találkozhatunk a sport, az egészség és a testnevelés fogalmaival (Bognár, 2020).

Alkalmazott módszerek

A célok elérése érdekében összehasonlító tartalomelemzés útján mutatom be a korábbi Nemzeti Alaptantervek jellemzőit és változásainak hangsúlyos elemeit az általános jellegű, majd a műveltségterülethez tartozó célok, értékek, egészség-magatartáshoz kapcsolódó követelmények és tartalom szerint.

A szabályozó dokumentumok elemzése az alábbi kérdések mentén történt:

- Mi jellemzi a tantervek általános célrendszerét, az oktatási-nevelési folyamat során kialakítandó értékeket?
- Milyen kiemelt fejlesztési területek és feladatok figyelhetők meg az adott tantervekben, amelyek az egészség-magatartáshoz és egészségneveléshez kapcsolódó célokat, értékeket, követelményeket és tartalmat határozzák meg?
- A testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó műveltségterületet / tanulási területet az egyes tantervekben milyen célrendszer, műveltségterület / tanulási terület által meghatározott értékek, fejlesztési feladatok és követelmények jellemzik?

A kvalitatív kutatás első lépésében azokat a tantervelméleti megközelítéseket gyűjtöttem össze, amelyek hazánkban általános és bizonyos szempontrendszer szerint foglalkoztak a Nemzeti Alaptantervvel. Emellett nemzetközi szinten fontos bemutatni az összehasonlító tantervelméletet és a tantervi irányultságokat, melyek kiemelten a sportpedagógiai célokat és értékeket veszik figyelembe.

A második lépés során elemeztem az 1995-től 2020-ig bevezetett tantervek cél-, érték- és szemléletrendszerét, valamint a tartalmi elemeit, majd a tantervek összevetése által fogalmaztam meg a jelentős változásokat, fejlődéseket, visszalépéseket és javaslatokat. Jelen kutatás a testnevelés tantárgy tantervelméleti háttér során hangsúlyozott célrendszeréhez és tartalmi elemeihez köthető tantárgyi, individuális és társadalmi, kulturális értékeket vizsgálja.

Tantervméleti háttér

Számos kutatás áll rendelkezésre, melyek kiváló ismeretanyagot biztosítanak általános értelemben a tantervekről, tantervfejlődésről, tantervtípusokról (Ballér, 1996; Elbert, 2010; Hamar, 2016; Hamar, 2021; H. Ekler, 2011; Makszin, 2014; Rétsági és mtsai, 2015), a hazai tantervekről fejlődéséről (Csányi és Révész, 2021; Hamar, 2012; Molnár és mtsai, 2023; Moravec, 2022; Rétsági és Csányi, 2015), valamint bizonyos szempontrendszer szerinti tantervfejlődésről (Beregi, 2024; Bognár és Révész, 2009; Bognár, 2019; Bognár, 2020; Molnár és mtsai, 2021).

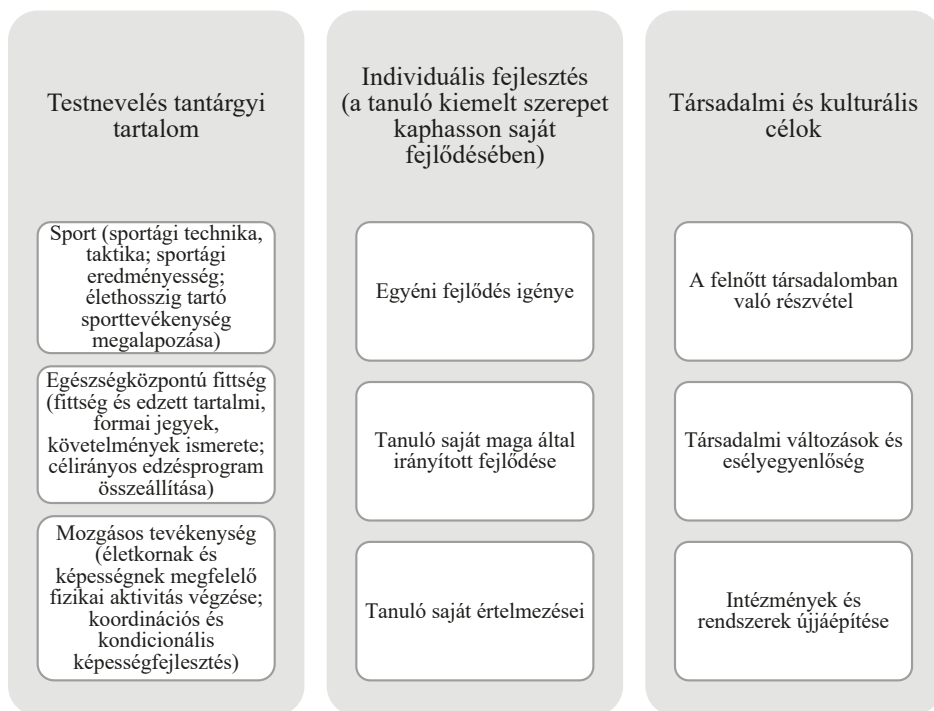
Csányi (2019) tanulmányában részletes betekintést nyújtott a nemzetközi tantervméleti irányzatokba, amelyhez Naul (2003) keretrendszerét vette alapul. Komplex módon összehasonlító tantervmélettel mutatta be a különböző országok tantervméleteit, melyben a kiemelt célok között szerepel a motoros képességek és mozgástechnikai készségek fejlesztése, a társadalmi értékek és a pszichoszociális attitűdök kialakítása (Csányi, 2019; Naul, 2003):

- (1) sportorientált tantervek (hagyományos szemlélet): napjainkban Olaszország és Belgium tantervére jellemző
 - 1960-as évekig dominánsan torna/gimnasztika jellegű
 - 1960-as éves végétől jelentős sportorientáció: a testnevelés-elmélet akadémiai tantárgya sportpedagógiára, a testnevelés sportra módosult, sportiskolák és sportosztályok jelentek meg
 - 1980-as évektől tanulóközpontú, a sportági mozgásformákat eszközként alkalmazó tantervi elképzelés (Naul, 2003)
- (2) egészségnevelési irányzat tantervei (*health education*): napjainkban a skandináv országokra jellemző
 - kialakulását elősegítette, hogy Finnországban az egészségnevelést a tantárgyhoz kapcsolták
 - középpontjában az egészségfejlesztés és az egészségnevelés áll, melynek célja az élethosszig tartó fizikailag aktív életmód megalapozása (Yli-Piipari, 2014)
- (3) mozgásnevelési irányzat tantervei (*movement education*): napjainkban Hollandiára, Ausztriára, részben Angliára, Szlovéniára, Írországra, a Nat (2012) óta Magyarországra, Kanadára és Ausztráliára jellemző
 - középpontjában az emberi test mozgásának mérése, kreatív, egyéni mozgásalkotás áll
 - test- és térérzékelés, kinesztetikus érzékelés, test-társak-eszközök viszonyainak fejlesztése az elsődleges cél (Abels és Bridges, 2010)

A fejlettségközpontú és életkorspecifikus európai tantervi irányzatok tartalma alsó tagozatban leginkább az alapvető mozgáskészségek fejlesztésére és a játékorientáltságra, felső tagozatban a sportspecifikus tanulásra, középiskolában az élethosszig tartó, egyéni önkifejezést jelentő rekreációs mozgásokra helyezi a hangsúlyt. Előtérbe kerülnek az alternatív mozgásformák, kismértékben csökkentve ezzel a sportági tartalmakat. Tartalmilag a tantervek legtöbbször általános jellegűek, ez biztosítja, hogy az elérendő célokat több irányból lehet megközelíteni az iskola geográfiai és infrastrukturális adottságainak megfelelően. Az európai tantervek célrendszereinek központi elemei az egészségorientáció mellett a mozgástanulás / motoroskészség-fejlesztés, élethosszig tartó fizikailag aktív életmód kialakítása, személyes és szociális felelősségvállalás. A tantervekben jellemző tendencia Európában – ezáltal Magyarországon is – az egészség-központúság, a holisztikus szemlélet megjelenése, valamint a konstruktívizmus térnyerése (Jess és mtsai, 2011; Csányi, 2019; Zhang és mtsai, 2021). A magyarországi tantervek fejlődési folyamatában

a hagyományos alapokból indulva erősen sportorientált tantervek érvényesülnek. Kivételt képez a Nat 2012, melyben bizonyos területeken (alsó tagozat) már megjelentek a mozgásnevelési irányzat elemei, továbbá hagyományosan nem sportáganként rendszerezi a különböző mozgásformákat. A Nat 2020 esetében érzékelhetők továbbra is az alsó tagozat esetében a mozgásnevelési irányzat egyes elemei, ellenben felső tagozattól kezdve alapjaiban a sportorientált irányzat jegyei jelentősek. Emellett megjelennek a skandináv országokra jellemző egészségnevelési irányzat elemei a tanulási terület nevének és céljainak változásai által, melynek fókuszában az egészségfejlesztés áll.

A testnevelés tantervi irányultságait Curtner-Smith és Meek (2000), valamint Jewett és munkatársai (1995) munkája alapján készítette el Bognár (2019), amely egy új, értékekhez, értékközvetítéshez kapcsolódó megközelítést jelentett a tantervelmélet szempontjából. Mivel megfigyelhető, hogy a tantárgyi, a személyes és a társadalmi értékek arányai a tantervekben jelentős különbséget mutatnak, az alábbi tantervi irányultságnak egységben kell megjelenennie, amely biztosítja az oktatási rendszer hatékonyságát és a tantervi célokat (1. ábra).



1. ábra. Tantervi irányultságok (Forrás: Bognár, 2019. 103.)

A tantervi rendszerezések és modellek megismerését követően részletesen mutatom be tartomelemzésen keresztül a magyar Nemzeti Alaptantervek változásait és fejlődését, melyben a téma szempontjából elengedhetetlen a célok, értékek, tartalom és követelményelemzése.

A Nat 1995 jellemzői célok, értékek, tartalom és követelmények alapján

A Nat 1995 dokumentumban alig jelennek meg konkrét célok a nevelési-oktatási folyamatban, csupán a Nemzeti Alaptanterv szerepénél tesznek utalásokat a kialakítandó célrendszerre. Nagyobb hangsúlyt kap a tartalmi szabályozás, az értékek, az egységes alapokra épülő differenciálás és a tanulók személyiségfejlődését kibontakoztató pedagógiai folyamatok ismertetése. A Nemzeti Alaptanterv követelményeit különböző értékek hatják át, azonban az általános értékeknél az egészséges életmódra történő nevelés és törekvés általánosságban nem jelenik meg. Az egyes műveltségterületekhez tartozó követelmények között a testi és lelki egészségre nevelés célja (1) az egészségnevelés, (2) a testi, lelki, szociális fejlődés, (3) a betegségek, balesetek, sérülések elkerülése, (4) az egészséges állapot örömteli megélése, a harmonikus élet értéként való tisztelése, (5) egészséges életvitel és döntések, (6) elfogadás és segítőkészség, (7) káros függőségek elkerülése, (8) szexuális kultúra és magatartás fejlesztése, (9) családi élet, örömteli párkapcsolatra történő felkészítés, (10) a pedagógusok példamutató magatartása az egészséges életmód tekintetében.

A Testnevelés és sport műveltségterület általános céljai (1. táblázat) között kiemelt terület az egészséghez kapcsolódva a rendszeres fizikai aktivitás, azonban nem szerepel az egyes sportágak mozgásanyagának elsajátítása.

1. táblázat. Testnevelés és sport műveltségterület általános céljai a Nat 1995-ben

Testnevelés és sport műveltségterület általános céljai	mozgásműveltség fejlesztése
	koordinációs képességek fejlesztése
	motoros képességek fejlesztése és fenntartása
	mozgásos játékok, versengés öröme
	a rendszeres fizikai aktivitás

A kialakítandó értékek szempontjából a Nemzeti Alaptanterv kiemeli, hogy a tanulóknak az egészséget saját értékrendjükben kiemelt helyen kezelő személyiséggé szükséges válni. Elengedhetetlen a motoros képességek ismerete és fejlesztése, a mozgásos játékok és a versengés örömeinek megélése. Fontos becsülni a társaik teljesítményét, legyenek cselekvésbiztosak, és mozgásuk koordinált, esztétikus és kulturált legyen. A tanulók körében alapvető a testnevelés és sport egészségügyi prevenciós értékeinek ismerete és a rendszeres fizikai aktivitás megalapozása. A Nemzeti Alaptanterv általános fejlesztési követelményeinél az óraszám meghatározására említést tesz az általános céloknál, azonban a tantervben nem található meg az óraszám meghatározása. A követelményeket 1–6. és 7–10. évfolyamig részletezi az egészséges testi

A kialakítandó értékek szempontjából a Nemzeti Alaptanterv kiemeli, hogy a tanulóknak az egészséget saját értékrendjükben kiemelt helyen kezelő személyiséggé szükséges válni. Elengedhetetlen a motoros képességek ismerete és fejlesztése, a mozgásos játékok és a versengés örömeinek megélése. Fontos becsülni a társaik teljesítményét, legyenek cselekvésbiztosak, és mozgásuk koordinált, esztétikus és kulturált legyen.

fejlődés, a mozgásműveltség fejlesztése, a motorikus képességek fejlesztése, a mozgásanyag fenntartása és a könnyített és gyógytestnevelés által. Megfigyelhető, hogy csupán 10. évfolyamig határozzák meg a részletes követelményeket tananyag, fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek) és minimális teljesítmény alapján. A részletes követelmények között nem található meg az egyes korosztályokhoz kapcsolódó összetett cél, valamint az egészségre, egészség-magatartásra, egészségnevelésre történő utalás. Ezzel szemben megfigyelhető az egyes sportágaknál a konkrét teljesítmény elérésének hangsúlya.

A Nat 2003 jellemzői célok, értékek, tartalom és követelmények alapján

A Nemzeti Alaptanterv 2003 felépítésében és tartalmában is nagy változásokat hozott, ugyanis az általános rendelkezéseinél szabályozza a tanórai foglalkozások iskolai megszervezésére vonatkozó elvárásokat, a tanítási órákon való részvétel rendjét, az iskolai oktatásszervezés egyes feladatait. Az első részében bemutatásra kerülnek a Nemzeti Alaptanterv szerepei a közoktatásban, az iskolai nevelés-oktatás közös értékei. Legelőször figyelhetők meg a kulcskompetenciák a nevelés-oktatás alapvető céljainál, ahol a kompetenciaterületeknél egyedül a szociális és állampolgári kompetenciában jelennek meg a személyes, értékorientációs, interperszonális, szociális jellegzetességek. A sport-hoz, mozgáshoz, egészséghoz nem kapcsolódik kompetenciaterület. Tartalmi újítása, hogy a szükséges ismeretek, képességek és attitűdök hangsúlyozzák a személyes és szociális jólétet, ahol az egyénnek fontos rendelkezni saját fizikai és mentális egészségére vonatkozó ismeretekkel annak érdekében, hogy megértse az egészséges életvitelnek az adott kompetenciánál játszott meghatározó szerepét, társadalmi jellegét. A kiemelt fejlesztési területeknél jelenik meg a testi és lelki egészség, amely a Nat 1995-ben megjelölt célokkal megegyezik.

A Testnevelés és sport műveltségterület céljai szerint (2. táblázat) elengedhetetlen az egészségfejlesztés, a testi-lelki jólét kialakítása, a mozgáskultúra fejlesztése, a sportági ismeretek átadása, számonkérése és az edzettség. Fejlődést jelent, hogy a célok között először figyelhető meg a testnevelés órán megélt szórakozás, örömszerzés és versenyélmény jelentősége (Hamar, 2012).

2. táblázat. Testnevelés és sport műveltségterület céljai a Nat 2003-ban

Testnevelés és sport műveltségi terület	egészségfejlesztés, az egészség stabilitási tartományának növelése, biológiai érés, a gyermekek egészséges testi fejlődésének támogatása
	edzettség, testi és lelki alkalmazkodás kialakítása, a fizikai és lelki kondíció fejlesztése
	sport- és mozgáskultúrával összefüggő ismeretek átadása, számonkérése
	szórakozás, örömkeltés, versenyzési vágy kiélése

A kialakítandó értékek nincsenek külön megjelölve, mint a Nat 1995-ben. Ezzel szemben a célrendszerében kiemeli a pszichomotoros, kognitív és affektív-emocionális képesség-összetevők fejlesztését, melynek célja az egész életen át tartó tudás megalapozása. Érdekes megállapítás, hogy a célok között kihangsúlyozzák a nemiségnek megfelelő célok elsajátítását. A Nemzeti Alaptanterv 2003 csupán a fejlesztési feladatok szerkezetét és a fejlesztési feladatokat ismerteti. Megfigyelhető a visszalépés a Nat 1995-höz képest, ahol az általános és részletes fejlesztési területek is megtalálhatók. A Nat 2003-ban leginkább tartalmi jellegű szabályozások jelennek meg, ezáltal nem egyértelmű, hogy a főbb

célokhoz az egyes évfolyamokban a követelmények milyen módon illeszkednek. Emellett az egyes korosztályok esetében összetett célokat nem jelöl a tanterv. Ebből kifolyólag az egészséghöz, egészség-magatartáshoz, mozgásos tevékenységhez, fizikai aktivitáshoz többnyire nincs szoros kapcsolódás, ugyanis a fejlesztési feladatok között a sportági ismeretek elsajátításának hangsúlya figyelhető meg. A tantervben megjelennek az óraszámok százalékos arányban, amely egy előrelépés a Nat 1995-höz képest. A tantervben először jelenik meg, hogy a testnevelés óraszama több lehet a minimum óraszámnál.

A Nat 2007 jellemzői célok, értékek, tartalom és követelmények alapján

A Nemzeti Alaptanterv 2007 általános célrendszerében fontos változást jelent a kiemelt fejlesztési feladatok esetében a felnőtt életre történő felkészítés és az élethosszig tartó tanulás kialakítása és fejlesztése. Céljaiban olyan területeket, értékeket és tulajdonságokat jelöl, melyeket a Testnevelés és sport műveltségterület is hangsúlyoz, például az együttműködéssel, vezetéssel és versengéssel kapcsolatos magatartásmódok kialakítása. A saját fizikai és mentális egészségre vonatkozó ismeretek meghatározó szerepére továbbra is a szociális és állampolgári kompetencia hívja fel a figyelmet. A testi és a lelki egészség kiemelt fejlesztési terület nem hozott jelentős változást a Nat 2003-hoz képest.

A Testnevelés és sport műveltségterületnél számos cél kerül meghatározásra (3. táblázat), mely szerint elengedhetetlen a fizikai állapot és az alkotóképesség fenntartása, valamint a megfelelő társas kapcsolatok kialakítása. Továbbra is hangsúlyozza a Nemzeti Alaptanterv a testnevelés és sport ismereteit, értékeit és funkcióját, mely szerint ez egy sajátosan összetett műveltségi terület, azonban konkrét értékeket nem emel ki. A kialakítandó értékeket nem jelöli külön alfejezetben, mint a Nat 1995 és a Nat 2003. Az egészséghöz és egészség-magatartáshoz köthető tartalmak körében fontos megállapítást tesz a Nemzeti Alaptanterv, mely szerint a higiéniai szokások, egészségfejlesztési eljárások és módszerek megismerésével törekszik az egészség fenntartására, konkrét eljárásokat és módszereket azonban nem ismertet. A fejlesztési feladatok és követelmények, az óraszámok százalékos arányai megegyeznek a Nat 2003-mal.

A Nat 2012 jellemzői célok, értékek, tartalom és követelmények alapján

A Nemzeti Alaptanterv 2012 célrendszerében jelentős változás figyelhető meg a Nemzeti Alaptanterv 2007-hez képest, mely szerint a felelős állampolgárok nevelése az elsődleges feladat, erőteljes nemzeti értékekkel. Fejlődés, hogy az általános célrendszerben hangsúlyosabban jelenik meg a testkulturális értékek elsajátítása és a testi képességek fejlesztése. A korábbi tantervekhez képest a Nat 2012 visszalépés a testi és a lelki egészségre nevelés fejlesztési területnél, ugyanis nem található meg benne az egészséges állapot örömteli megélése, a harmonikus élet értéként való tisztelete, elfogadás és segítőkészség, a szexuális kultúra és magatartás. Kiegészül azonban a stresszkezeléssel, konfliktuskezeléssel, közlekedési ismeretekkel és a testi higiéniával. A Testnevelés és sport műveltségi terület ugyanakkor a korábbinál holisztikusabban és átfogóbban közelíti meg az egészséges életvezetéshez szükséges ismeret- és készségrendszer fejlesztését. A legnagyobb előrelépést a mindennapos testnevelés bevezetése jelentette, mely az óraszámok növekedését vonta maga után.

A Testnevelés és sport műveltségterület legfontosabb célja (4. táblázat) az élethosszig tartó fizikailag aktív és egészségtudatos életmód megalapozása. Tartalmában előtérbe kerül az egészség kialakítása és fenntartása, a játék és a kooperáció, azonban a korábbi tantervekhez képest nem jelöl meg sportágot vagy testgyakorlati ágat. Kitüntetett terület

3. táblázat. Testnevelés és sport műveltségterület céljai a Nat 2007-ben

Testnevelés és sport műveltségi terület	saját testérzékelés által fejleszti a kognitív képességeket
	teherbírást, edzettséget ad, testi és lelki alkalmazkodásra készítet
	megelőzi és kezeli a testi és lelki ártalmakat
	egészséges testi fejlődés biztosítása és mérése
	elősegíti a társas kapcsolatok átélését
	szórakozást, versenyélményt ad
	a sport- és mozgáskultúrával összefüggő ismereteket ad
A testnevelés és sport oktatása során elsődleges	a pozitív hozzáállás előtérbe kerülése
	a kiválasztott mozgásformák változatossága
	a prevenció, a gerincoszlop és az ízületek védelme
	a biomechanikailag helyes testtartás kialakítása és fenntartása
	a légzőtorna, a szabad levegőn való tevékenység
	a gerinc- és ízületvédelem, a sérülések és balesetek megelőzése
	az egész életen át tartó tanulás fizikai és szellemi megalapozása
	az erkölcsi, akarati tulajdonságok fejlődése
	a szocializációs folyamatok differenciálása
	az önismeret és belső kontroll
	a személyes és szociális felelősségvállalás és a természeti környezet megóvása
	a kulturális és testkulturális ismeretek átadása
	a feladat iránti elkötelezettség, a motiváltság fenntartása
	a testkulturális tevékenységek kipróbálása versenyhelyzetekben, iskolai, területi vagy országos bajnoki rendszerekben
	az oktatási eszközök, sportszerek megfelelő kiválasztása életkori sajátosságok, sérülés- és baleset-megelőzési szempontok alapján
	a 6–11 éves korú gyerekek számára változatos, de egyszerű szabályokkal megoldható szituációk átélése, szabályok megalkotása, kombinációs lehetőségek kipróbálása

4. táblázat. Testnevelés és sport műveltségterület általános céljai a Nat 2012-ben

Testnevelés és sport műveltségterület általános céljai	mozgáskészség, edzettségi szint fejlesztése, mely kapcsolatba van a rendszeres preventív fizikai aktivitással
	motoros képességek, kondicionális és koordinációs képességek fejlesztése
	sportági technika és taktika
	testnevelési és sportági tevékenységhez kötődő ismeretek
	szabadidős, diák- és versenysportban való részvétel, sportágválasztás, kiválasztás és utánpótlás-nevelés elősegítése, amely fejleszti a rendszeres fizikai aktivitást
	személyiségfejlesztés, szociális és emocionális képességek fejlesztése
	preventív és egészségtudatos szokások fejlesztése

a tanulóközpontú személyiségfejlesztés, az esélyegyenlőséget biztosító elv, a mozgásban művelt egyén nevelése, a problémamegoldó és kritikus gondolkodás, kreativitás fejlesztése, az önismeret, önkontroll, szabálykövetés, küzdeni tudás, sikerorientáltság, stressz- és monotóniatűrő, társas készségek fejlesztése, a nem-fertőző népbetegségek megelőzése, kondicionális és koordinációs képességek fejlesztése, a motoros tanulás, a feladatorientált kapcsolatteremtés, együttműködés és önértékelés. Ezekhez szükség van a játék- és sportkultúrában való jártasságra, az egészséges és esztétikus test, biomechanikailag helyes testtartás kialakítására, relaxációra, és az egészségközpontú tevékenységrendszer fenntartására és kialakítására. Mindezek mellett nem találhatók meg a tantervben különálló alfejezetben bizonyos elsajátítandó értékek, annak ellenére, hogy a testnevelés és sport sajátosan összetett terület, értékeivel, ismeretrendszerével és funkcióival együtt. A követelményeket 1–4., 5–6., 7–8., 9–10. és 11–12. osztály szerint részletezi a motoros készségfejlesztés-mozgástanulás, a motoros képességfejlesztés – edzettség, fittség, játék, versenyzés, prevenció, életvezetés, egészségfejlesztés mentén. Kiemelt cél 1–4. évfolyamon a motoros képességek és készségek fejlesztése, az egészségtudatos testnevelési szokások kialakítása a mozgás és a sport megszerettetése érdekében. 5–8. évfolyamon elengedhetetlen a diák- és a szabadidősport és a sporttehetségek kiválasztása az utánpótlás-nevelés számára. 9–12. évfolyamon jellemző az individuális fejlesztés, ahol az iskolai sporttevékenység mellett nagyobb szerepet kap a szabadidős fizikai tevékenység és a sporttehetségek érvényesülése az élsportban.

A Nat 2020 jellemzői célok, értékek, tartalom és követelmények alapján

A Nemzeti Alaptanterv 2020 változást és fejlődést hozott a közoktatásban a testnevelés tantárgy vonatkozásában. Az általános célrendszerében jelentős változás az állampolgárságra és demokráciára nevelés kompetenciaterület, ahol az egészség, egészségnevelés, egészség-magatartás és fizikai aktivitás fogalomköre jelent meg. Az általános célok között továbbá a kialakítandó értékek, kiemelt fejlesztési területek és az egészség-magatartáshoz és egészségneveléshez kapcsolódó célok, értékek, követelmények és tartalom nem változtak a Nat 2012-höz képest.

A Testnevelés és sport műveltségi terület neve először változott Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségterületté. Eredményképp a testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó célok, értékek, tartalom és követelmények tekintetében előtérbe került az egészségfejlesztés és az ehhez kapcsolódó képességek fejlesztése. A jelenlegi műveltségterület a személyes és a társas kompetenciaterülethez kapcsolódik szorosan. A Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségi területen az alapelvek és célok között a

*A műveltségterület kiemelt célja-
inál a sportágak és testgyakor-
lati ágak közül csupán az úszás
és a gyógytestnevelés a kiemelt
terület, emellett hangsúlyosabb
a játék, élményközpontúság,
kooperáció és egészségfejlesztés
a műveltségterület célrendsze-
rében. Fejlődést jelent a Nem-
zeti Alaptanterv 2020 esetében
a gyógytestnevelés megjelenése,
amely 1995 után jelent meg
ismét a tantervben. Jelentős
különbséget képez a kompeten-
ciafejlesztés területe, amely meg-
jelenítése a korábbi tantervek-
hez képest erőteljesebb, ehhez
ugyanakkor csak erős korlátok-
kal kapcsolódnak tanulási ered-
mények és tartalmak.*

5. táblázat. Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségterület általános céljai a Nat 2020-ban

Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségterület általános céljai	a fizikailag aktív életmód élethosszig tartó megalapozása
	testnevelés és egészségfejlesztés szakkifejezéseinek ismerete
	mozgásműveltség fejlesztése az önálló testedzés érdekében
	az alsó tagozat végére legalább egy úszásnem technikájának elsajátítása
	motoros teljesítőképesség fejlesztése, értékelése
	önismeret, érzelmi-akaratí tulajdonságok fejlesztése
	társas-érzelmi jóllét, társas-közösségi kapcsolatok, stressztűrő és -kezelő képesség fejlesztése
	baleseti források és az egészséget károsító szokások, tevékenységek felismerése

21. századi emberkép egyik fontos összetevője, hogy az egyén cselekvő- és mérlegelésre képes (5. táblázat).

A műveltségterület kiemelt céljainál a sportágak és testgyakorlati ágak közül csupán az úszás és a gyógytestnevelés a kiemelt terület, emellett hangsúlyosabb a játék, élményközpontúság, kooperáció és egészségfejlesztés a műveltségterület célrendszerében. Fejlődést jelent a Nemzeti Alaptanterv 2020 esetében a gyógytestnevelés megjelenése, amely 1995 után jelent meg ismét a tantervben. Jelentős különbséget képez a kompetenciafejlesztés területe, amely megjelenítése a korábbi tantervekhez képest erőteljesebb, ehhez ugyanakkor csak erős korlátokkal kapcsolódnak tanulási eredmények és tartalmak. Visszalépés figyelhető meg ugyanakkor, hogy a korábbi „Ismeretek és személyiségfejlesztés” külön kiemelése megszűnt, ezzel kevésbé lett hangsúlyos a tartalomban. Az iskolai fejlesztés kiterjed az időbeosztás szervezésére, a konstruktív kooperációra és a testi jóllét, valamint a motoros teljesítőképesség kialakítására. A műveltségterületen különálló fejezetben nem találhatók meg a kialakítandó értékek, a célok között azonban kiemeli a tanterv az egészséget mint értéket. Kiemeli továbbá az egészséges és harmonikus életvitel szokásait, melyet a nevelési-oktatási folyamatban a pedagógusok személyes példamutatásán keresztül sajátítanak el a tanulók. A pedagógusok szerepe és feladata elengedhetetlen az egészség-magatartáshoz köthető szokások kialakításában, ellenben nem csupán a pedagógusok feladata. A tanterv nem tesz utalást az életvezetési szokások kialakításának elsődleges színterére, a családra, valamint a további befolyásoló tényezőkre. A fejlesztési feladatoknál a Nemzeti Alaptanterv 2012-höz hasonlóan kiemelt fejlesztési követelményeket határoztak meg az egyes évfolyamokon, melynek visszaépítése a tantervbe biztosítja az egyértelműséget és átláthatóságot. Megnevezésében változott, ugyanis a Nat 2012-ben a fejlesztés várt eredményeit, a Nat 2020-ban már a tanulási eredményeket határozzák meg. A követelményeket 1–4., 5–8., 9–12. osztály szerint részletezik. A legfőbb cél 1–4. évfolyamon a rendszeres, folyamatos mozgástevékenység végzése játékos tevékenység formájában, melyben folyamatos döntések elé kerülnek a tanulók, emellett differenciáltan fejleszti a személyiséget és a társas kapcsolatokat. 5–8. évfolyamon is hangsúlyosabb a mozgásos cselekvések során a differenciált fejlesztés, az individuális bánásmód, a személyiségfejlesztés és a társas kapcsolatok építése játékos tevékenységeken keresztül. 9–12. évfolyamon elengedhetetlen a fizikai inaktivitás és egészségtelen életmód megelőzésének hangsúlyozása. A Nat 2012-höz képest külön mutatja be a mozgáskultúra fejlesztését, motorosképesség-fejlesztést, a mozgáskészség kialakítását és a mozgástanulást. A tanterv kiegészül az egészséges testi fejlődés, egészségfejlesztés területével, amely számos egészséghez, egészségneveléshez, egészség-magatartáshoz és fizikai aktivitáshoz kapcsolódó célt jelöl meg. A Testnevelés és egészségfejlesztés

műveltségterületen az alapóraszámok 10 százalékban kerültek meghatározásra minden évfolyamon a mindennapos testnevelés mellett, továbbá a gyógytestnevelésre utalt tanulók mindennapi testnevelésének megvalósítása részben vagy egészben gyógytestnevelés formájában történhet.

Megbeszélés

A testnevelés a testkulturális ismeretek elsajátításához köthető tantárgy, melynek célrendszere, tartalma és követelményei a testi-lelki képességek tudatos fejlesztését különböző nevelési feladatok által határozza meg (Makszin, 2014). A testnevelés tantárgy nagy szerepet játszik a mozgás és a sport megszerettetése mellett a tanulók egészségtudatos aktív szokásrendszerének kialakításában, amely később megalapozza a felnőttkori életminőséget és egészségi állapotot (Csányi és Révész, 2015). Napjainkban ebből kifolyólag a testnevelés nem egy fogalom, hanem egy összetett nevelési terület, mely számos nevelési funkciót tölt be a különböző kompetenciaterületekkel együtt (Hamar, 2020). A testnevelés tantárgy legalapvetőbb célja az egészségtudatos, jövőorientáltan gondolkodó, fizikailag aktív életvezetésű, testkulturálisan művelt tanulók nevelése és oktatása. A testnevelés tantárgy tananyagtartalmán kívül fontos, hogy a testnevelőtanár felkészült legyen a személyiségfejlesztés eszközeiben, a mozgásos tevékenységek kapcsolatában, az egészséges táplálkozás és testtömeg-szabályozás kérdéskörében, a stresszkontrollban, a mozgás- és a pszichikus funkciók relációiban és a rekreációs tevékenységekben (Csányi és Révész, 2021). A tartalomelemzés kiemelt célja a Nemzeti Alaptantervek elemzése és bemutatása a célrendszer, értékek, tartalom, követelmények és az egészség, egészség-magatartás fogalmainak megjelenése szempontjából.

Az oktatási-nevelési folyamatban a Nemzeti Alaptanterv és a kerettanterv által megjelölt céloknak, értékeknek és tartalmi elemeknek kiemelt jelentőségük van, amelyek alapvetően határozzák meg a testnevelőtanárok által közvetítendő szemléletet, cél- és értékrendszert, valamint a tanóra tartalmát. A megfelelő ismeretek átadása, képességek és attitűdök fejlesztése különböző szintű oktatási formákkal csakis céltudatos sporttevékenységek által érhetik el az egész életen át tartó fejlesztő hatást (Hamar és Karsai, 2017). A korábbi tanulmányok átfogóan és bizonyos szempontrendszer alapján vizsgálták a tanterveket és a tanterv fejlődését, azonban hiányosságot mutatnak a konkrét célok, kialakítandó értékek és az egészség-magatartáshoz kapcsolódó tartalmi elemek meghatározásában. Elmondható, hogy napjaink tanterveiben Európában, ezáltal Magyarországon is középpontban áll az egészség-központúság, a holisztikus szemlélet és a konstruktivizmus (Jess és mtsai, 2011; Csányi, 2019; Zhang és mtsai, 2021), azonban jelentős problémát okoz a szabályozó dokumentumok és a pedagógiai gyakorlat közötti különbség. Ezek alapján elengedhetetlen a Nemzeti Alaptantervek fejlődéseinek és változásainak ismertetése (2. ábra).

Az oktatási-nevelési folyamatot meghatározó szabályozó dokumentumokat vizsgálva megállapítható, hogy 1995-től 2020-ig jelentős változás következett be, ugyanis 1995-ben még a terminológiában nem jelentek meg konkrét célok, középpontjában leginkább a tartalmi szabályozás figyelhető meg. Fejlődési folyamatában azonban több esetben megfigyelhető stagnálás vagy egyes esetekben visszalépés. A Nemzeti Alaptantervek általános célrendszerében 1995-ben még nem jelentek meg konkrét célok, leginkább a tartalom volt a lényeges, amelyben a személyiségfejlesztés és a differenciálás kiemelt terület. A Nemzeti Alaptanterv szerepénél tesznek utalásokat a kialakítandó célrendszerre, azonban nagy hangsúlyt kap a tartalmi szabályozás, az értékek, az egységes alapokra épülő differenciálás és a tanulók személyiségfejlődését kibontakoztató pedagógiai folyamatok megismerése. A Nemzeti Alaptanterv 2003 céljait a kulcskompetenciákra és

Nat 1995

- alig jelennek meg konkrét célok a nevelési-oktatási folyamatban, szerepénél utalásokat tesznek a célrendszerre
- nagyobb a hangsúly a tartalmi szabályozáson, értékeken, differenciáláson és személyiségfejlesztésen
- műveltségterületek közös követelménye a testi és lelki egészség, mely számos célt jelöl
- testnevelés és sport műveltségterület jelöli a fő funkciókat, követelményeket

Nat 2003

- felépítésében és tartalmában is jelentős a fejlődés
- kulcskompetenciák bevezetése: sporthoz, egészséghez, egészségmagatartáshoz nem kapcsolódik kompetencia
- testi és lelki egészség fejlesztési terület tartalma nem változik
- testnevelés és sport műveltségterületen számos cél, érték, szemlélet kerül meghatározásra

Nat 2007

- kiemelt fejlesztési feladatai között a felnőtt életre való felkészítés mutat egyezést a Testnevelés és sport műveltségterület értékeivel
- középpontjában a kompetenciaterületek és a kiemelt fejlesztési területek állnak
- fontos, hogy szorosan kapcsolódjon a célrendszer a helyi tantervhez és az óvodai neveléshez
- célok között hangsúlyozzák a korábbi célok mellett a társas kapcsolatok fejlesztését és az egészségfejlesztést
- kiemelt értékeket és egészségfejlesztési eljárásokat nem tartalmaz

Nat 2012

- jelentős fejlődés a célrendszerben: felelős állampolgárok nevelés nemzeti értékekkel
- általános célrendszerben megjelennek a testkulturális értékek és a testi képességek fejlesztése
- szociális és állampolgári kompetenciánál található meg a személyes és szociális jólét
- testi és lelki egészség fejlesztési területen visszalépés
- mindennapos testnevelés bevezetése
- testnevelés és sport műveltségi terület legfőbb célja az élethosszig tartó fizikailag aktív egészségtudatos életmód megalapozása
- tartalmában előtérbe kerül az egészség, a játék és a kooperáció, ezzel szemben sportágakat nem jelöl a műveltségi terület

Nat 2020

- változás és fejlődés történt a tanterv célrendszerében
- általános célrendszerében az állampolgárságra és demokráciára nevelés kompetencia megszűnt, amelyben az egészség, egészségmagatartás, fizikai aktivitás fogalomköre megjelent
- testnevelés és sport műveltségterület elnevezése testnevelés és egészségfejlesztésre változott
- a műveltségterület kapcsolódik a személyes és a társas kompetenciaterülethez
- kiemelt célok között csupán az úszás és a gyógytestnevelés jelenik meg
- hangsúlyosabb a játék, élményközpontúság, kooperáció és egészségfejlesztés a műveltségterület célrendszerében

2. ábra. A Nemzeti Alaptantervek változásai a célok, értékek és az egészségmagatartás tekintetében az általános célrendszerben és a műveltségtartalomban (saját szerkesztés)

a kiemelt fejlesztési területekre helyezik, amelyek 2007-ben sem hoztak általánosságban változást, csupán a fejlesztési területek között megjelent a felnőtt életre történő felkészítés. A sporthoz, mozgáshoz és egészséghez nem tartozik szorosan kompetenciaterület. Jelentős fejlődést hozott a Nemzeti Alaptanterv 2012, melynek célrendszerében megjelenik a testkulturális értékek és a testi képességek fejlesztése, a hangsúly azonban a felelős állampolgárok nevelésén és a nemzeti értékeken van. A korábbi Natokban megjelölt értékekkel összevetve külön fejezetben nem jelennek meg, ellenben kiemelt a célrendszerében a nemzeti öntudat fejlesztése, az európai értékek és a fenntarthatóság. Nagy fejlődést hozott a testnevelés tantárgy szempontjából a mindennapos testnevelés bevezetése és a testnevelés tantárgy vonatkozásában az egészségfejlesztés előtérbe kerülése. A Nemzeti Alaptanterv 2020 általános jellegű, műveltségterülettől független célrendszere többnyire nem változott. A kompetenciaterületek esetében megszűnt az állampolgárságra és demokráciára nevelés, melyben megjelentek a sporthoz és a testmozgáshoz tartozó tartalmak, ennek ellenére a műveltségterület hangsúlyozza a személyes és a társas kompetenciaterülethez való kötődést.

A testneveléshez kapcsolódó műveltségterület célrendszerében 2003-ban és 2012-ben figyelhető meg jelentős változás. 2007-ben fejlődést jelent a Nemzeti Alaptanterv általános célrendszerében a felnőtt életre történő felkészítés a kiemelt fejlesztési feladatok körében, mely a szociális tanulási terület értékeivel mutat egyezést. A Testnevelés és Sport műveltségi területen 2003-hoz képest változás figyelhető meg a társas kompetenciák fejlesztése tekintetében, emellett kiemelésre kerülnek az egészség fenntartásához szükséges személyes higiéné és az egészségfejlesztéshez kapcsolódó eljárások. Konkrét értékeket és egészségfejlesztési módszereket a tanterv nem jelöl. 1995-ben a tantárgy céljai között kiemelt terület a rendszeres fizikai aktivitás és az ezekhez kapcsolódó képességek és készségek kialakítása. Konkrét sportágakhoz köthető mozgásanyag elsajátítása nem szerepel a Nat 1995-ben, ugyanis minimumteljesítmény alapján részletezi a követelményeket. A Nat 2003 célrendszerében meghatározó, hogy az oktatási-nevelési folyamat során sikeres, aktív életű, pozitívan gondolkodó állampolgárokat neveljen, melyben a pszichomotoros, a kognitív és az affektív tanulási területek kiemelt jelentőségűek. A tantervben több sportág ismeretanyaga jelenik meg (például atlétika, úszás, küzdősport, gyógytestnevelés), azonban a fókuszban a fizikai aktivitás, a személyiségfejlesztés és a prevenció áll. 2012-ben a legfontosabb módosítás a mindennapos testnevelés bevezetése, emellett a műveltségterület céljait számos módon részletezi. Célrendszere kiegészül a sportági technikákkal, taktikákkal, a tehetségek kiválasztásával és a szabadidős, diák- és versenysportban való részvétellel. Mindezek mellett a játék szerepe a fizikai aktivitás közben jelentős: előrelépés az élményközpontúság, tanulóközpontúság a motiváció felkeltése és fenntartása szempontjából. Lényeges fejlődés, hogy az egyes korosztályok fejlesztési területeinél megjelennek általános célok, ahol alsó tagozatban a mozgás és a sport megszerettetése, majd az erre épülő iskolán kívüli szabadidős sporttevékenység és a sporttehetségek érvényesülése kiemelt terület individuális fejlesztés által. 2020-ban a Testnevelés és Sport műveltségterület elnevezése megváltozott Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségterületté, melyben megfigyelhető az egészség-magatartás és egészséges életmód jelentőségének növekedése. A célrendszere az egészséges testi fejlődés kialakításával és az egészségfejlesztéssel egészült ki. A sportágak közül csupán az úszás jelenik meg, emellett a gyógytestnevelés kiemelt terület. A tantárgy tanításának jellemzőit és céljait korosztályonként részletezi tudás, képesség és attitűd szerint. Minden korosztályban elengedhetetlen a játékon keresztül történő mozgásos cselekvéstanulás, differenciált és individuális fejlesztés.

Az értékek szempontjából a tanterv általános célrendszerében 1995-től 2012-ig többnyire nem történt változás, annak ellenére, hogy külön alfejezetet kaptak a kialakítandó értékek. 2012-ben már nem találhatók meg a kialakítandó értékek külön fejezetben a

tanterv általános részeiben. A Testnevelés és sport műveltségterületen az értékek csupán a Nemzeti Alaptanterv 1995-ben kaptak helyet különálló alfejezetben. A további évek tanterveiben az értékekre a célokból és a tartalomról lehet következtetni. Az egészséghez, egészség-magatartáshoz, fizikai aktivitáshoz kapcsolódó fogalmak tekintetében a Nemzeti Alaptantervek általános részében a fejlesztési területnél található meg a testi és lelki egészségre nevelés, mely 2012-ig ugyanazokat a jegyeket hordozta számos cél megjelölésével, 2012-ben azonban több jellemzőt kivettek belőle, és kiegészült a stresszkezeléssel, konfliktuskezeléssel, szabályok betartásával és a testi higiéniával. Mindezek mellett a korábban már említett általános céloknál 2012-ben egészült ki a mozgás és a testkulturális értékek jelentőségével. A Nemzeti Alaptanterv 2020-ra a Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségterületen hangsúlyosabb a játék, az élményközpontúság, a kooperáció és az egészségfejlesztés, melynek jelentősége először 2012-ben volt felfedezhető a tantervben.

Megállapítható, hogy fontos előrelépés a Nat 2020 esetében a Testnevelés és sport műveltségterületről Testnevelés és egészségfejlesztés tanulási területre történő átnevezése, mely azt mutatja, hogy előtérbe kerültek az egészséghez és egészség-magatartáshoz kapcsolódó elemek. Emellett számos alapvető célt határoz meg a tanulási terület. Ugyanakkor szükség van további fejlesztésre, melyben a tanterv általános célrendszeréhez kapcsolódó kompetenciaterületek és fejlesztési területek esetében szorosabban kapcsolódik a tantárgyi értékekhez, melynek konkrét meghatározása elengedhetetlen a testnevelő tanárok értékorientációjának kialakításához. A további tanulási területeken hiányterületet képez a testnevelés tantárgyi kapcsolata. A Testnevelés és egészségfejlesztés tanulási terület célrendszerében lényeges meghatározni több kiemelt sportágat az úszás mellett, a kialakítandó értékeket és az egészségfejlesztés különböző összetevőit és eljárási módszereit. Ezek alapján jelentős változásokat lehetne hozni az oktatási-nevelési folyamatba.

Következtetés

A testnevelés tantárgy cél-, érték- és szemléletrendszere, valamint a tartalmi elemek kialakítása kiemelt figyelmet kap a tudomány területén és a gyakorlatban is, ugyanis a testnevelő tanárok a szabályozó dokumentumokra támaszkodhatnak a tanóráik tervezése során. Ahhoz, hogy az oktatási-nevelési folyamat eredményes legyen, érdemes nyomon követni a köznevelés meghatározó dokumentumait, melyek ismerete elengedhetetlen a gyakorlatot megvalósító testnevelő tanárok és a testnevelő tanár szakos hallgatók körében.

A szabályozó dokumentumok, a képzés és a gyakorlat egységes elveken történő működéséhez segítséget nyújthat egy olyan objektív mérőeszköz, amely a cél-, érték- és szemléletrendszert vizsgálja a képzés és a gyakorlat szereplői által. Ennek következtében olyan célokat, értékeket, tartalmat és javaslatokat lehet megfogalmazni, melyek biztosítják a testnevelés tantárgy és a képzés tartalmi és módszertani fejlesztését. További kutatást igényel, hogy a közoktatásban részt vevő testnevelő tanárok és tanulók, valamint a testnevelőtanár-képzésben részt vevő testnevelő tanár szakos hallgatók, egyetemi oktatóik és gyakorló iskolai szakvezetőik mely célokat és értékeket részesítik előnyben a testnevelés tantárgy oktatása során.

Az eredmények alapján az alábbi javaslatok kerültek megfogalmazásra:

- A Testnevelés és egészségfejlesztés tanulási terület megfelelő irányt mutat, melynek korszerű megvalósításához szervezett fizikai aktivitáson keresztül vezet az út.
- Fontos a testnevelés tantárgyra holisztikus szemlélet alapján tekinteni a konstruktívizmus jegyében, melyben egyaránt jelentős ismeretet szolgáltat az egészségfejlesztés, a sportági és mozgásanyaghoz köthető technikák és taktikák.

- A fitsségi tesztek eredményei lényeges információt nyújtanak a társadalom és a további fejlesztési lehetőségek számára, melyben elengedhetetlen tényező az összehasonlíthatóság a további országok eredményeivel.
- Érdemes a tantárgyi célokat és értékeket a sokoldalú pszichomotoros, kognitív és affektív-emocionális képesség-összetevők fejlesztésének rendszerében egyenlő arányban kialakítani, melynek középpontjában a jövőorientáltan gondolkodó, fizikailag aktív, széleskörű testkulturális mozgásműveltséggel rendelkező tanulók nevelése-oktatása áll.

Jelen tanulmány a Nemzeti Alaptanterv fejlődési folyamatában mutatta be a célok, értékek, tartalom és követelmények összehasonlítását, ugyanakkor további kutatást igényel a szabályozó dokumentumokban az alsó tagozat változásainak vizsgálata az alábbi szempontok alapján. A testneveléshez és a sporthoz köthető tartalmak és a műveltségterület során szükség lenne további javaslatok megfogalmazására, mely hozzájárulna az egyértelműséghez, átláthatósághoz és pontos megvalósításhoz. Az elsajátítandó értékek megfogalmazása emellett segítené a gyakorló pedagógusok munkáját, ugyanis több helyen is hangsúlyozzák a tantervek a pedagógusok értékközvetítő, példamutató magatartását. A különböző tartalmi elemek pontosítása előtt elsődleges feladat a követendő célok, értékek és szemlélet megfogalmazása, melyre a követelmény és a tartalom is épül. A dokumentumelemzés alapján nagy fejlődést jelentene a gyakorló pedagógusok célrendszerének, értékrendszerének, szemléletmódjának megismerése, mely hozzájárulna a következő tantervi fejlesztéshez és a gyakorlatban történő megvalósuláshoz.

Molnár Anita

Nyíregyházi Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Intézet
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány elkészülését az Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Program, a Kulturális és Innovációs Minisztérium, a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap és a Nyíregyházi Egyetem Tudományos Tanácsa támogatta.

Irodalom

- Abels, K. & Bridges, J. M. (2010). *Teaching movement education: foundations for active lifestyles*. Human Kinetics, Champaign.
- Ballér, E. (1996). *Tantervelméletek Magyarországon a XIX.-XX. században. A tantervelmélet forrásai*. 17. kötet. OKI.
- Beregi, E. (2024). Egészségnevelés helyzete és lehetőségei az Észak-Magyarországi régió középiskoláiban: fókuszban a szabadidős fizikai aktivitás. *PhD-értekezés*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger.
- Bognár, J. & Révész, L. (2009). Testnevelés-tantervek. In Szatmári, Z. (szerk.), *Sport, egészség, életmód*. Akadémiai Kiadó. 668–672. DOI: [10.1556/9789634541219](https://doi.org/10.1556/9789634541219)
- Bognár, J. (2019). A testnevelés értékorientációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 100–108.
- Bognár, J. (2020). *A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén: a képzési kimeneti követelmények, a pedagóguskompetenciák, a pedagóguséletpálya-modell és a NAT 2020 összevetése*. EKE Líceum Kiadó.
- Borbély, Sz. (2019). A mindennapos testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföld régióban. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 37–55.
- Curtner-Smith, M. D. & Meek, G. A. (2000). Teachers Value Orientations and Their Compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 6(1), 27–45. DOI: [10.1177/1356336x000061004](https://doi.org/10.1177/1356336x000061004)

- Csányi, T. (2019). Szemelvények az utóbbi tíz év iskolai testnevelés-oktatását szabályozó európai tantervi irányzatokból – Következtetések a mindennapos testnevelés tartalmi fejlesztése érdekében. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 16–36.
- Csányi, T. & Révész, L. (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás*. 1. kiadás. Magyar Diáksport Szövetség.
- Csányi, T. & Révész, L. (2021). *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és mód-szertana – Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Chrappán, M. (2022). A NAT evolúciója 2010–2021 között. *Educatio*, 33(1), 30–47. DOI: [10.1556/2063.31.2022.1.3](https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3)
- Dancs, K. (2023). A történelemtanárak által fontosnak vélt célok és jelenismereti témák, valamint az általuk használt módszerek egy kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. In Kojanitz, L. (szerk.), *Korszerű történelemtanítás: Új utak és megoldások*. Belvedere Meridionale. 15–31.
- Elbert, G. (2010). Testnevelés és európai kulcskompetenciák a közoktatásban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11(41), 10–13.
- Hamar, P. (2012). MindenNATos testnevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11–12), 87–97.
- Hamar, P. (2016). *A testnevelés tantervmélete*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Hamar, P. & Karsai, I. (2017). A testnevelés tartalmi korszerűsítésének ideája. *Testnevelés, Sport, Tudomány / Physical Education, Sport, Science*, 2(1–2), 10–14. DOI: [10.21846/tst.2017.1-2.1](https://doi.org/10.21846/tst.2017.1-2.1)
- Hamar, P. (2020). Testneveléstudomány – Adalékok a testnevelés és sport tudományelméleti kérdéseire. *Testnevelés és Pedagógia / Physical Education and Pedagogy*, 5(1–2), 8–22. DOI: [10.21846/tst.2020.1-2.1](https://doi.org/10.21846/tst.2020.1-2.1)
- Hamar, P. (2021). Tantervmélet és sporttudomány. *Testnevelés, Sport, Tudomány / Physical Education, Sport, Science*, 6(3–4), 8–13.
- H. Ekler, J. (2011). *A testnevelés tantárgy a közoktatásban*. In Rétsági, E., H. Ekler, J., Nádori, L., Woth, P. R., Gáspár, M., Gáldi, G. R. & Szegerné Dancs, H. (szerk.), *Sportelméleti ismeretek*. Dialóg Campus Kiadó. 31–40.
- Jess, M., Aencio, M. & Thorburn, M. (2011). Complexity theory: supporting curriculum and pedagogy developments in Scottish physical education. *Sport Education and Society*, 16(2), 179–199. DOI: [10.1080/13573322.2011.540424](https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540424)
- Kaposi, J. (2016). A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás*, 7(1–2).
- Makszin, I. (2014). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Dialóg Campus Kiadó.
- Molnár, A., Bognár, J. & Vajda, I. (2021). Pedagógusok szerepe az egészségnevelés folyamatában, különös tekintettel a pedagógusok egészség-magartására. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Sport*, 51, 53–67. DOI: [10.33040/actauniverszterhazysport.2023.51.53](https://doi.org/10.33040/actauniverszterhazysport.2023.51.53)
- Molnár, A., Beregi, E., Kós, K. & Suszter, L. (2023). A hazai iskolai egészségfejlesztés és egészségnevelés fogalmának és szabályozó rendszereinek áttekintése az elmúlt évtized viszonylatában. *Magyar Pedagógia*, 123(1), 19–32. DOI: [10.14232/mped.2023.1.19](https://doi.org/10.14232/mped.2023.1.19)
- Moravec, M. (2022). *Diákok sportja – hallgatók egészségtökéje? A mindennapos testnevelés jég-hegy-modellje a hallgatói egészségtudatosság és eredményesség tükrében*. Belvedere Meridionale.
- Nat 1995. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról. 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet. <https://njt.hu/jog-szabaly/1995-130-20-22> Utolsó letöltés: 2024. 09. 16.
- Nat 2003. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf Utolsó letöltés: 2024. 09. 16.
- Nat 2007. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet módosítása, módosító jogszabály: 202/2007 (VII. 31.) Korm. rendelet. <https://njt.hu/jog-szabaly/2003-243-20-22> Utolsó letöltés: 2024. 09. 16.
- Nat 2012. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 10635. 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*, 2012. 66. <https://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14004.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 09. 16.
- Nat 2020. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI.4) Korm. rendelet módosítása, Módosító jogszabály: 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a-399a0bed1985db0f/megtekintes> Utolsó letöltés: 2024. 09. 16.
- Naul, R. (2003). Concepts of Physical Education in Europe. In Hardman, K. (szerk.), *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction, Issues and Directions*. Hofmann. 35–52.
- Papp, K., Nagy, A. & Z. Orosz, G. (2020). A kisiskoláskori természettudományos nevelés célja, feladata és keretei. In Korom, E. & Csizsár, I. (szerk.), *Kisiskoláskor*. Mozaik Kiadó. 7–26.
- Réti, J. (2022). Az irodalomoktatás helyzete napjainkban az oktatáspolitikai döntések tükrében. *Iskolakultúra*, 32(12), 74–88.
- Rétsági, E. (2011). A testnevelés oktatás elmélete alapjai. In Nádori, L., Gáspár, M., Rétsági, E., H. Ekler, J., Szegerné Dancs, H., Woth, P. & Gáldi, G. (szerk.), *Sportelméleti ismeretek*. Dialóg Campus Kiadó. 18–20.

Rétsági, E., Morvay-Sey, K. & Csányi, T. (2015). History and development of the hungarian school physical education. In Pavlovic, P. D., Zivanovic, N., Antala, B. & Pantelic Babic, K. M. (szerk.), *History of Physical Education in Europe. I. FIEP*. Leposavic. 93–114.

Vass, Z. (2003). A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(6), 53–66.

Vass, Z., Molnár, L., Boronyai, Z., Révész, L. & Csányi, T. (2015). *Zöld könyv*. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya. Magyar Diáksport Szövetség.

Yli-Piipari, S. (2014). Physical education curriculum reform in Finland. *Quest*, 66(4), 468–484. DOI: [10.1080/00336297.2014.948688](https://doi.org/10.1080/00336297.2014.948688)

Absztrakt

A Nemzeti Alaptanterv számos célt fogalmaz meg, azonban globális problémát okoz a szabályozó dokumentumok és a pedagógiai gyakorlat közötti különbség. Ez a fogalmi, értékrendszeri és szemléleti eltérés nagymértékben befolyásolhatja az oktatás minőségét és eredményességét. Több hazai kutatás összegezte bizonyos szempontrendszer szerint a Nemzeti Alaptanterveket, ugyanakkor hiányterület a célok, az értékek és az egészséges életmódhoz kapcsolódó tartalmi elemek szerinti bemutatás. A tanulmány célja a Nemzeti Alaptantervek változásai során az általános jellegű, majd a műveltségterülethez tartozó célok, értékek, egészségmagatartáshoz kapcsolódó tartalom és követelmények összehasonlítása, amelyek befolyással vannak a testnevelőtanár-képzésre és a testnevelő tanárok munkájára. Az oktatási-nevelési folyamatot meghatározó szabályozó dokumentumokat vizsgálva megállapítható, hogy 1995-től 2020-ig jelentős változás következett be. Fejlődési folyamatában több esetben megfigyelhető szakmai oldalról stagnálás vagy egyes esetekben visszalépés. A testneveléshez kapcsolódó műveltségterület célrendszerében 2003-ban és 2012-ben következett be nagymértékű fejlődés. A testnevelés tantárgy műveltségterületén az értékek csupán a Nemzeti Alaptanterv 1995-ben kaptak helyet. A további évek tanterveiben az értékekre a célokból és a tartalomból lehet következtetni. Az egészséghez, egészség-magatartáshoz, fizikai aktivitáshoz kapcsolódó fogalmak tekintetében a testi és lelki egészségre nevelés 2012-ig ugyanazokat a jegyeket hordozta. A Nemzeti Alaptanterv 2020-ban a Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségterületen hangsúlyosabb a játék, az élményközpontúság, a kooperáció és az egészségfejlesztés, melynek megjelenése 2012-ben volt először hangsúlyos a tantervben. A változások által a Nemzeti Alaptanterv esetében szükség van további fejlesztésre, ugyanis a 2020. évi tantervben többnyire nem történt olyan kiegészítés, mely jelentős változásokat tudott volna hozni az oktatási-nevelési folyamatba. Érdemes a testnevelés tantárgyat egységes irányelvek, elvárások, célok és szemlélet alapján meghatározni a szabályozó dokumentumokban, ezek alapján tud optimális fejlesztő hatást biztosítani hosszú távon.

Kulcsszavak: testnevelés tantárgy, Nemzeti Alaptanterv, célok, értékek

A neighborhood effects, avagy szomszédsági hatások az oktatásban

A társadalmi struktúrák, interakciók és környezeti tényezők komplex kölcsönhatásáról nyújthat bővebb ismereteket a „neighborhood effects”, avagy a szomszédsági hatások vizsgálata. Az amerikai gyökerű fogalom napjainkban nemzetközi érdekltségnek örvend az oktatásban azonosítható hatásaiban is. Ha a koncepciót az oktatás világába interpretáljuk, akkor a megnevezés azt sugallja, hogy a tanuló lakókörnyezete, szomszédsága és annak közössége hatással van az egyén tanulási eredményességére.

Bevezetés

A *neighborhood effects*, avagy a szomszédsági hatások koncepciója számos nemzetközi tanulmányban megjelenik a környezet és a társadalmi fejlődés kapcsolatának elemzése céljából. A szomszédsági hatások vizsgálata értékes ismereteket nyújt a környezeti tényezők, a társadalmi struktúrák és a társadalmi interakciók közötti komplex kölcsönhatásról, ezek megértéséről. A koncepció oktatási eredményekre gyakorolt hatásának kutatása nemzetközileg elterjedt, számos eredmény hozzáférhető, azonban hazai körökben csekély információ érhető el. Írásomban bemutatom a szomszédsági hatás fogalom megjelenésének és elterjedésének folyamatát, az oktatási eredményekre gyakorolt hatását. Ismertetem a szomszédsági hatások azonosításának megközelítéseit, továbbá európai összefüggésben a szomszédsági szegénység jelenségét. Végezetül bemutatom a társadalmi egyenlőtlenség jelentőségét a szomszédsági hatások vizsgálatának tekintetében.

A szomszédsági hatás megjelenése és elterjedése

Az úgynevezett *neighborhood effects*, vagyis szomszédsági hatások az oktatásban arra utalnak, hogy a tanuló szomszédsága vagy közössége milyen hatással lehet oktatási eredményeire és lehetőségeire. Ez a koncepció azt sugallja, hogy a környék jellemzői, mint például a társadalmi-gazdasági státusz, a biztonság, az erőforrások és a közösségi hálózatok, jelentősen befolyásolhatják a tanuló tanulmányi eredményeit és sikerességét.

A település egyedülálló találkozási pontja a lakosság és lakókörnyezete közötti kapcsolatnak. A társadalom és környezet bonyolult rendszerének konfliktusait városökológiai kutatások hivatottak vizsgálni. A kapcsolatrendszer vizsgálata több aspektusból megközelíthető, többek között szociológiai vagy társadalom-földrajzi szempontból is lehetséges. A városökológiai kutatások gyökere az 1925-ös évekbe vezethető vissza, amikor Park és munkatársai (Burgess, Park és McKenzie, 1925) elemzik a település és a

társadalom kapcsolatát, melyet *városökológiaként* definiáltak. Későbbiekben az általuk használt fogalomrendszer (pl. konfrontáció, szegregáció) teremtette meg a városszociológiai vizsgálatok alapját az USA-ban, azonban a városökológia fogalmát alig használták. Ezekben a kutatásokban felismerik, hogy létrejönnek sajátos városi szerkezetek az urbanizáció hatására. A városi formák mellett megfigyelték továbbá a lakosságnövekedés, továbbá a társadalmi kapcsolatok megváltozásának jelenségét. Ezt a megközelítést az angol (Fitter, 1946) és a francia (Jovet, 1954) szakirodalom vette át és tisztázta végül. Az 1950-es években később Park tisztázza, hogy mikor munkatársaival a városökológia fogalmáról beszélnek, tulajdonképpen a városszociológiára gondoltak (Mezősi és mtsai, 2007). Hazánkban Szelényi és Konrád (1969) végeznek vizsgálatokat a lakótelepek lakóközösségén Budapesten, Pécsen, Debrecenen és Szegeden, klasszikus szociológiai módszereket alkalmazva.

A szomszédsági hatások gazdasági hatásai iránti jelenlegi érdeklődést W. J. Wilson *The Truly Disadvantaged* (1987) című könyve váltotta ki. Wilson tanulmánya az egyesült államokbeli gettók koncentrált szegénységéről szól, melyben azzal érvel, hogy a szegénység koncentrációja és a hátrányos helyzetű városrészek társadalmi elszigeteltsége komoly szociális problémákat okoz a városi szegények számára. Ez új érdeklődést váltott ki a városrészek strukturális dimenzióinak az egyéni eredmények széles körére gyakorolt hatása iránt. A szomszédságnak az oktatási eredményekre gyakorolt hatása a kutatások központjában áll nemzetközi tekintetben. Az általános konszenzus az, hogy a környék, ahol az egyén felnő, számít, bár a hatása kisebb, mint az egyéni és családi jellemzők, mivel a gyermek lakókörnyezetének kiválasztása a szülők hatásköre (Durlauf, 2004; Dujardin és mtsai, 2009; Ioannides, 2012).

A szomszédsági hatások és az oktatási eredmények

Peter Meusburger fő kutatási területe az úgynevezett „Bildungsgeographie”, melyet a „tudás földrajza” kifejezésként vagy oktatásföldrajzként fordíthatunk magyarul. Kutatásai során egyebek mellett arra a kérdésre kereste a választ, hogy a szülőhelyén található kis alpesi tartományt miért hagyja el a magasan kvalifikált lakosság (Meusburger, 1998). Hazai tekintetben a városökológia oktatással történő összekapcsolását főként Meusburger tanítványai képviselték, mint például Gyuris Ferenc, akinek fő kutatási területei közé tartozik a tudás földrajza (Országos Doktori Tanács, 2022). Halász és munkatársai (1986) *Oktatásökológia* címmel egy összefoglaló kötetet adtak közre oktatásügyben végzett területi kutatások kapcsán. A gyűjtemény olyan tanulmányokat tartalmaz, melyben kutatásaik földrajzi, közigazgatási vagy társadalmi területileg jól körülhatárolható egységként vizsgálja az aktuális oktatásügyi helyzetet.

Jencks és Mayer (1990) a szomszédsági hatások elméleti modelljeiről szóló áttekintésével számos tudós a strukturális dimenziókon túl a szomszédsági társadalmi folyamatokra helyezte a hangsúlyt. Jencks és Mayer (1990) öt elméleti modellt azonosított legfontosabb társadalmi mechanizmusként, amelyeken keresztül a szomszédság összetétele befolyásolhatja az egyéni eredményeket: (1) az intézményi erőforrások elérhetősége és minősége a környéken, például könyvtárak, közösségi központok és iskolák; (2) kollektív szocializáció, az egyének befolyásolása a szomszédság társadalmi szerveződésén keresztül (felnőtt példaképek, társadalmi kontroll és társadalmi értékek); (3) a társak szerepe az attitűdök és viselkedés befolyásolásában; (4) verseny a szomszédok és a társak között a szűkös erőforrásokért; (5) a lakosok relatív nélkülözése a szomszédokhoz és társaikhoz képest.

Nagyrészt ezektől az elméleti fejleményektől ihletett tanulmányok széles skálája készült a szomszédságbeli hátrányok számos egyéni kimenetelre gyakorolt hatásairól.

A területet azóta is a „szegénységi paradigma” uralja (Sampson, 2012).

Az egyik legkövetkezetesebb megállapítás ezekben a tanulmányokban a szomszédság társadalmi-gazdasági összetétele és az oktatási eredmények közötti összefüggés (Leventhal és Brooks-Gunn, 2000; Nieuwenhuis és Hooimeijer, 2016). Ezzel az összefüggéssel kapcsolatban felvetődik, hogy a koncentrált hátrányos helyzet és a koncentrált jólét hatását különböző társadalmi folyamatok magyarázhatják (Kauppinen, 2007). A koncentrált hátrányos helyzet negatív hatásait illetően három társadalmi mechanizmust azonosítanak, amelyek különösen fontosak az oktatási eredmények szempontjából. A társadalmi elszigeteltség elmélete azt feltételezi, hogy a hátrányos helyzetű városrészek lakóit földrajzi elszigeteltségük különíti el a társadalomtól. Ebből a szempontból elmondható, hogy a hátrányos helyzetű városrészekben élő gyerekeket megfosztják a jótékony közösségi hálótól (Kauppinen, 2007) és a kulturális értékektől (Crowder és South, 2011), ami hatással lehet az oktatási lehetőségeikre. Másodszor, a társadalmi dezorganizációs elmélet azt állítja, hogy a társadalmi normák és a társadalmi kontroll hiánya a hátrányos helyzetű környékeken iskolaellenes és deviáns viselkedést eredményezhet a fiatalok körében (Ainsworth, 2002). Végül a gyerekeket befolyásolhatja a szomszédságban élő kortársak iskolaellenes attitűdje és deviáns viselkedése, ami negatív hatást gyakorolhat oktatási eredményeikre (Crowder és South, 2011; Kauppinen, 2007; Leventhal és Brooks-Gunn, 2000).

A koncentrált jólétnek az oktatási eredményekre gyakorolt pozitív hatása szempontjából három mechanizmust tartunk különösen fontosnak. Először is, a kollektív szocializáció folyamata, a jómódú környéken élő fiatalok pozitívabb, nagyobb társadalmi kontrollt gyakorló felnőtt példaképeknek való kitétele pozitívan befolyásolhatja a fiatalok viselkedését és oktatási eredményeit (Kauppinen, 2007). Másodszor, a jómódú városrészekben a magas státuszú fiatalok pozitívabban viszonyulhatnak az oktatáshoz, ami szintén növelheti a kortársak körében az iskolabarát magatartást. Végül, a társadalmi tőke elmélete azt feltételezi, hogy a kedvezőbb helyzetű környéken felnövő gyerekeknek gyakran előnyösebb szociális hálójuk van, amely pozitív erőforrásokat, információkat és lehetőségeket biztosít, amelyek oktatási szempontból előnyösek lehetnek (Ainsworth, 2002). A másik oldalon azzal érveltek, hogy a koncentrált jólét negatívan befolyásolhatja egyes gyermekek

Ezek a szomszédsághatás-elméletek azt sugallják, hogy a szomszédság összetétele és az oktatási eredmények közötti kapcsolatot főként a belső szomszédsági folyamatok okozzák. A szomszédsági hatások azonban ennél összetettebbek, továbbá a város szélesebb intézményi és társadalmi struktúrái befolyásolják. Ezek a makrostruktúrák fontosak az emberek lakóhelyének meghatározásában, és az alacsony jövedelmű és gyakran egybeeső etnikai kisebbségi városrészek strukturális megbélyegzése a lakók hátrányos megkülönböztetését eredményezheti az oktatáshoz és a foglalkoztatáshoz való hozzáférés terén. Míg az elmúlt évtizedekben a várospolitikák a társadalmilag vegyes városrészek létrehozását célozták meg, ezekről a politikákról azt vélik, hogy közvetlenül vagy közvetve (az emelkedő lakásárak mellett) kizárják az alacsonyabb osztályú lakosokat a városrészekből és az ottani iskolákból.

oktatási eredményeit. A relatív depriváció elméletét követve az alacsonyabb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező gyerekek rosszabbul teljesíthetnek egy jómódú környéken, ahol összehasonlítják képességeiket a jobb helyzetben lévő társaik képességeivel. Hasonlóképpen, a kedvezőbb helyzetű környéken élők nagyobb aránya csökkentheti a hátrányos helyzetűek esélyeit az erőforrásokért való versenyben egy adott területen (pl. minőségi iskolák). Végül a kulturális konfliktus-elméletek azt állítják, hogy a jómódú társak és szomszédok jelenléte növelheti annak valószínűségét, hogy iskolaellenes attitűdökkel rendelkező szubkultúrák alakuljanak ki (Crowder és South, 2011; Kauppinen, 2007).

Ezek a szomszédsághatás-elméletek azt sugallják, hogy a szomszédság összetétele és az oktatási eredmények közötti kapcsolatot főként a belső szomszédsági folyamatok okozzák. A szomszédsági hatások azonban ennél összetettebbek, továbbá a város szélesebb intézményi és társadalmi struktúrái befolyásolják (Sampson, 2019). Ezek a makrostruktúrák fontosak az emberek lakóhelyének meghatározásában (Slater, 2013), és az alacsony jövedelmű és gyakran egybeeső etnikai kisebbségi városrészek strukturális megbélyegzése a lakók hátrányos megkülönböztetését eredményezheti az oktatáshoz és a foglalkoztatáshoz való hozzáférés terén (Kauppinen, 2007). Míg az elmúlt évtizedekben a várospolitikák a társadalmilag vegyes városrészek létrehozását célozták meg, ezekről a politikákról azt vélik, hogy közvetlenül vagy közvetve (az emelkedő lakásárak mellett) kizárják az alacsonyabb osztályú lakosokat a városrészekből és az ottani iskolákból (Lipman, 2008). Bár a belső szomszédsági folyamatok így fontosak lehetnek az oktatási egyenlőtlenségek szempontjából, a szegregáció és a megbélyegzés szélesebb körű társadalmi erői jelentősebbek a társadalmi és oktatási egyenlőtlenségek fenntartásában.

A szomszédság és az iskola közötti kapcsolat az oktatási eredményekre gyakorolt hatások között

Az iskolát gyakran olyan fontos kontextusnak tekintik, amely közvetíti a szomszédság társadalmi-gazdasági hátrányainak és jólétének hatásait. Számos módja van annak, hogy a környék és az iskola kontextusa összefügg az oktatási eredményeket befolyásoló összefüggésekkel (Kirk, 2005). Először is, az iskolát gyakran úgy képzelik el, mint a legfontosabb intézményi mechanizmust, amelyen keresztül a városrészek befolyásolják az oktatási eredményeket (Ainsworth, 2002; Sykes és Musterd, 2011). A városrészek különböznek az oktatási létesítmények elérhetősége és hozzáférése tekintetében (Butler és Hamnett, 2007). Az oktatási ellátás egyenlőtlen megoszlása relatív előnyt jelenthet a jól felszerelt környéken élő gyermekek oktatási lehetőségeiben, a gyengébb ellátású területeken élő gyermekekkel szemben (Sykes és Musterd, 2011). A környékek különböznek a rendelkezésre álló iskolák minőségében (például az iskolai erőforrások és a tanári teljesítmény tekintetében), ami befolyásolja a gyermek oktatási lehetőségeit (Ainsworth, 2002). A belső iskolai folyamatokat viszont meghatározhatja a városrészek összetétele; a hátrányos helyzetű városrészek kihívásokkal teli környezete például megnehezíti az iskolák számára a magas színvonalú oktatás elérését (Lupton, 2004). Ezen túlmenően a területek különböznek az oktatás típusaiban. A korlátozottan elérhető oktatási programokkal (pl. felsőoktatási pályákkal) rendelkező területeken élő gyerekek hátrányos helyzetbe kerülhetnek oktatási lehetőségeiket illetően (Sykes és Musterd, 2011). Másodszor, a szomszédság fontos szerepet játszik a gyerekek iskolai kiválasztásában, ezáltal az iskolai összetétel és a társadalmi folyamatok tájékoztatásában (Kauppinen, 2008). Ez különösen fontos, mivel az iskolát az egyik legfontosabb lokális helyszíneként azonosítják, ahol a fiatalok közötti társadalmi interakciók zajlanak (Sykes és Musterd, 2011).

A szomszédsági hatások kutatásában azonosított társadalmi folyamatok részben az iskolai kontextusban játszódnak le (Sykes és Musterd, 2011). Két társadalmi mechanizmusról lehet vitatni, hogy különösen fontosak az iskolai kontextusban: a társak attitűdjének és viselkedésének hatása az iskolában; és a kollektív szocializáció felnőttekkel (pl. iskolai tanárokkal), akik példaképekül szolgálnak és társadalmi kontrollt gyakorolnak. A tanárok kompetenciái viszont összefügghetnek azzal a környékkel, ahol az iskola található, mivel előfordulhat, hogy a hátrányos helyzetű városrészek iskolái nem tudnak képzett tanárokat vonzani (Lupton, 2004), és a tanárok gyakorlatukat a tanulók összetételéhez igazíthatják, amelyet viszont a környék összetétele határoz meg (Kauppinen, 2008). Emellett az alsóbb osztályba tartozó és etnikai kisebbségekhez tartozó gyermekek hátrányos helyzetbe kerülhetnek az iskolákban uralkodó fehér, ún. eurocentrikus pedagógiai légkör miatt, ami hozzájárulhat az oktatási rendszerben tapasztalható diszkriminációhoz és kirekesztéshez (Stam, 2018).

Bár ma már széles körben elismert, hogy a környék és az iskola összefüggései kölcsönösen összefüggenek az oktatási eredményeket befolyásoló tényezőkkel, csak néhány tanulmány vizsgálta ezeknek a kontextusoknak az oktatási eredményekre gyakorolt hatását egyidejűleg. Az iskolák és a városrészek bonyolult módon működhetnek együtt, ahol a tanulók relatív előnye vagy nélkülözése az iskola és a környék közötti kölcsönhatástól függ (Owens, 2010). Wodtke és Parbst (2017), akik egyszerre elemzik az iskola és a környék jellemzőit, nem találtak bizonyítékot arra, hogy a szomszédsági hatásokat az iskolai szegénység közvetíti, és azt sugallják, hogy más mechanizmusoknak is működniük kell, mint például a környéki szubkultúrák, az erőszakos bűnözés és a környezeti egészségügyi veszélyek (Wodtke és Parbst, 2017). Ainsworth (2002) ezzel szemben úgy találja, hogy a szomszédságbeli magas társadalmi-gazdasági státusz pozitív hatását az oktatási eredményekre részben az iskolai légkör közvetíti. Hasonlóképpen, Pong és Hao (2007) úgy véli, hogy a környékbeli társadalmi-gazdasági státusz pozitívan, a külföldön születettek aránya pedig negatívan kapcsolódik a középiskolások tanulmányi átlagához – és ezt az összefüggést az iskolai körülmények közvetítik. Garner és Raudenbush (1991) egy skóciai iskolai körzet iskolai végzettségét vizsgálva azt találták, hogy a szomszédságban tapasztalható depriváció szignifikánsan összefügg az alacsonyabb iskolai végzettséggel, figyelembe véve az egyéni képességeket, a családi háttérrel és az iskolák eltéréseit. Svéd kontextusban Brännström (2008) azt tapasztalta, hogy a középiskolai jellemzők jobban magyarázzák az iskolai végzettség eltéréseit, mint a szomszédsági jellemzők (társadalmi-gazdasági státusz és bevándorlók sűrűsége). Ezenkívül a szomszédság szintjén magyarázott variancia erősen csökkent az iskolai kontextus bevonása után, ami azt jelzi, hogy a szomszédsági hatások főként az iskolai kontextuson keresztül közvetítődnek. Ehhez hasonlóan, Kauppinen (2008) a finn kontextusra vonatkozóan úgy találja, hogy a környék összetételének a középiskolai választáshoz való viszonyát nagyrészt az iskola társadalmi-gazdasági összetétele közvetíti. Holland kontextusban Sykes (2011) leírja, hogy a környékbeli társadalmi-gazdasági státusz és az iskolai végzettség közötti összefüggés nagyrészt a középiskolán keresztül közvetítődik. Ezek az empirikus eredmények mind azt jelzik, hogy az iskola fontos útvonal, amelyen keresztül a szomszédság hatásai továbbadódnak az oktatási eredményekre.

Végül fontos belátni, hogy a szomszédsági (és iskolai) hatások nem mindenkinél egyformán működnek. Sharkey és Faber (2014) rugalmasabb és érzékenyebb elemzést szorgalmaz arra vonatkozóan, hogy mikor, miért és kinek válik a kontextus kiemelkedővé. Ez Sampson munkásságában is visszhangzik, aki egy cikkében megismétli a szomszédsági hatások túl szűk és dichotóm definícióival kapcsolatos kritikáját, kifejezetten belefoglalva az életesélyeket meghatározó tágabb kontextusok részeként a „ki hol lakik” válogatási mechanizmusait (Sampson, 2012, 2019).

A szomszédsági hatások azonosítása

A szomszédsági hatások azonosítása nehéz a családok nem véletlenszerű rendezése miatt, valamint a nem megfigyelt egyéni és szomszédsági jellemzők valószínű jelenléte miatt. Az elérhető szakirodalom sokféle megközelítést követ. Egyes tanulmányok a szomszédsági hatásokra vonatkozó becsléseiket a speciális társadalmi kísérletek által kiváltott szomszédságválasztás véletlenszerű összetevőire alapozzák. Több tanulmány a Moving to Opportunity (MTO) programokhoz kapcsolódó randomizált lakhatási utalványok kiosztását használta arra, hogy megvizsgálják a szomszédságra gyakorolt hatásokat az egyéni kimenetekre nagyon széles körre, beleértve az egészséget, a munkaerő-piaci aktivitást, a bűnözést, az oktatást és még sok más (Katz és mtsai, 2001; Kling és mtsai, 2001, 2007; Ludwig és mtsai, 2001, 2013; Sanbonmatsu és mtsai, 2006). Sanbonmatsu és munkatársai (2006), akik több mint 5000, hat és húsz év közötti gyermek adatait használták fel mind az öt MTO-telephelyen (Boston, Baltimore, Chicago, Los Angeles és New York), a középtávú eredményeket vizsgálva négy-hét évvel a véletlen besorolás után, azt mutatják, hogy ezeknek a gyermekeknek egyetlen korcsoportjában sincsenek szignifikáns hatások a teszteredményekre.

Elhelyett más megközelítést követnek a strukturális megközelítést alkalmazó tanulmányok. Ezek a cikkek olyan modelleket használnak, amelyek gazdag sztochasztikus struktúrát generálnak, és amelyek felhasználhatók az adatokhoz szükséges becslések készítésére. Ezeknek a modelleknek a paraméterei azután megbecsülhetők a modell által generált szimulált térbeli eloszlás momentumainak és a városrészekre vagy városokra vonatkozó térbeli adatokból származó empirikus megfelelőik párosításával. Végül egyes cikkek innovatív azonosítási stratégiákat javasoltak a szomszédsági hatások azonosítására a rendkívül részletes földrajzi információk felhasználásával (Del Bello és mtsai, 2015).

Szomszédsági szegénység európai összefüggésben

A szegényebb városrészek nemcsak erőforrásoktól vannak megfosztva, hanem a szegénység következményeinek széles skálájával is meg kell küzdeniük, beleértve a magasabb bűnözési arányt vagy a migráns csoportok társadalmi elszigeteltségét. Az Egyesült Államokból származó, az iskolai végzettséget befolyásoló szomszédsági kontextus számos tanulmánya összpontosított erre a térbeli zavarra, a résztvevők pedig kifejezték a szervezett bűnözés vagy a kábítószer-kereskedelem által okozott stresszt (DeLuca és mtsai, 2012; Sharkey, 2018). Ezek a problémák azonban kevésbé elterjedtek az egalitáriusabb európai társadalmakban (Kauppinen, 2008), ahol magasabbak a jóléti állami kiadások (La Galés és mtsai, 2006). Az észak-amerikai és az európai várostervezés között is vannak különbségek, mivel az európai városok „urbánusabbak” – sűrűbbek, jól fejlett tömegközlekedési hálózatokkal –, miközben sok amerikai várost kiterjedt, autóorientált külvárosok jellemeznek (La Galés és mtsai, 2006). Még ha a nyugat-európai városok is szuburbanizálódtak az elmúlt évtizedekben, kompaktabb jellegűnek a lakóik által tapasztalt kisebb térbeli elszigeteltséget kell eredményeznie (Gordon és Cox, 2012). Ezenkívül az Egyesült Államok városai a nemzetközi migráció miatt bővültek, amely jelenség Nyugat-Európában továbbra is sokkal lassabb (La Galés és mtsai, 2006). A külföldről érkező új lakosok nagymértékű beáramlása megnehezítheti a társadalmi kohézió elérését az amerikai városokban.

Az európai és amerikai városok közötti különbségek óvatosságra adhatnak okot, amikor az amerikai tanulmányokat az európai adatokkal kapcsolatos kutatások inspirációjaként használjuk. Az egyik ilyen tendencia lehet a szegénységre való erőteljes összpontosítás.

A jólét és a szegénység hatásainak összehasonlítása során fontos kiemelni, hogy az egyik nem egyszerűen a másik fordítottja. Ahogy már szó volt róla, a szegénység gyakran összefügg a bűnözéssel és a kisebbségi csoportok elszigetelődésével (DeLuca és mtsai, 2012; Sharkey, 2018). Ezenkívül a jólétet szolgáló különböző típusú tökejellemzők felhalmozódása nagyon eltérő ütemben haladhat előre, mint a szegénység negatív hatásai, amelyek szintén felhalmozódhatnak (például az adósságok megnehezíthetik a megfizethető jelzáloghitel megtalálását). Vannak tanulmányok, amelyek nemcsak azt mutatják, hogy az egyik hatása erősebb lehet, mint a másik, hanem azt is, hogy a koncentrált jólétnek jelentős hatása lehet az egészségre, míg a koncentrált szegénységnek egyáltalán nincs hatása (Wen és mtsai, 2003). A jólét és a szegénység az egyéni jellemzőkkel is eltérő kölcsönhatásba léphet. Ez a szimmetriahiány érv emellett, hogy mind az empirikus modellekbe beépítsük, mind pedig különböző és különálló tényezőkként mérjük őket, hogy megragadjuk minden hatásukat.

Társadalmi egyenlőtlenség és szomszédsági hatások

A társadalmi egyenlőtlenség megértése centrális kérdés a szomszédsági hatások kutatása területén, mivel az egyenlőtlenség a hatás okozója és következménye is. Ezért meglepő, hogy a területen belül magának a társadalmi egyenlőtlenségnek az elméleti és fogalmi megfogalmazására viszonylag kevés figyelmet fordítottak, még azokban a tanulmányokban is, amelyek a jóléti mérőszámokat tartalmazzák. A szomszédsági hatások tanulmányozása gyakran specifikus mechanizmusokat vizsgál, amelyek a szegregáció valamilyen formájának és ezáltal a társadalmi egyenlőtlenségnek a városi térben való hatásával kapcsolatosak. A társadalomtudományokra jellemző szigorú papírustuktúra általában nem teszi lehetővé az egyenlőtlenség széles körű elméleti kommentárját. Annak megértéséhez, hogy a kutatók miért hagyják figyelmen kívül a jólét térbeli hatásait, fontos kiemelni a társadalmi egyenlőtlenségek tanulmányozásának néhány hagyományát, és azt, hogy ezek hogyan kapcsolódnak a szomszédsági hatások területéhez.

Az európai és amerikai városok közötti különbségek óvatosságra adhatnak okot, amikor az amerikai tanulmányokat az európai adatokkal kapcsolatos kutatások inspirációként használjuk. Az egyik ilyen tendencia lehet a szegénységre való erőteljes összpontosítás. A jólét és a szegénység hatásainak összehasonlítása során fontos kiemelni, hogy az egyik nem egyszerűen a másik fordítottja. Ahogy már szó volt róla, a szegénység gyakran összefügg a bűnözéssel és a kisebbségi csoportok elszigetelődésével. Ezenkívül a jólétet szolgáló különböző típusú tökejellemzők felhalmozódása nagyon eltérő ütemben haladhat előre, mint a szegénység negatív hatásai, amelyek szintén felhalmozódhatnak (például az adósságok megnehezíthetik a megfizethető jelzáloghitel megtalálását). Vannak tanulmányok, amelyek nemcsak azt mutatják, hogy az egyik hatása erősebb lehet, mint a másik, hanem azt is, hogy a koncentrált jólétnek jelentős hatása lehet az egészségre, míg a koncentrált szegénységnek egyáltalán nincs hatása.

Wright (2009) három fő elméleti megközelítést vázol fel az osztályszociológián, a társadalmi mobilitáson és az egyenlőtlenségen belül: (1) Az egyén-attribútumok megközelítése (a rétegződéskutatásban): Arra fókuszál, hogy az emberek hogyan jutnak olyan erőforrásokhoz, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy egy bizonyos foglalkozást, és ezáltal pozíciót szerezzenek a társadalmi rétegeken belül. (2) Az esélyfelhalmozás (weberi megközelítés): Azzal a feltételezéssel kezdődik, hogy a legrangosabb pozíciókhoz való hozzáférést általában erősen védik – vagy felhalmozzák – azok, akik már rendelkeznek hozzáféréssel. (3) Az uralom és kizsákmányolás mechanizmusai (marxista megközelítés): Az elemzést továbbviszi, kijelentve, hogy azok, akik korlátozzák bizonyos erőforrásokhoz és pozíciókhoz való hozzáférést, saját előnyükre irányíthatják egy másik csoport munkáját is (Wright, 2009).

A szomszédsági hatásokkal foglalkozó kvantitatív tanulmányok általában keverik az egyén-attribútumok és a lehetőségek felhalmozási megközelítéseinek elemeit. Az egyén-attribútumok megközelítése a társadalmi mobilitásra való összpontosításban nyilvánul meg, és abban az elképzelésben, hogy az egyén végső soron elért pozícióját attribútumok kötege alakítja, amelyek közül sok a fizikai térhez kapcsolódik. Ennek a megközelítésnek az az előnye, hogy viszonylag könnyen lefordítható statisztikai modellekre. Egy adott térség gazdagsága mérésének egyik módja a jövedelem felhasználása (Custers, 2019). A kategorikus mérőszámok alkalmazása vagy a környéken élők jövedelmi szint szerinti csoportosítása gyakran jobban illeszkedik a kutatási tervbe, mint az átlagjövedelem. A szerzők hajlamosak követni a kutatási terület hagyományát, így a szegénységre fókuszálnak (a szegény háztartások százalékos aránya alapján választanak kategóriákat stb.), ami a jólétről szóló tanulmányok viszonylag alacsonyabb számát eredményezi (Toft és Ljunggren, 2016). Az egyéni attribútumok megközelítése szempontjából a szegénységre való összpontosítás indokolt, mert nincs feltételezett kapcsolat a szegénység és a jólét között. A szegénység felszámolása a szegények lényeges tulajdonságainak (képzettségük, kulturális szintjük, humán tőkéjük) javításával semmiképpen sem ártana a jómódúaknak. Ezzel szemben az esélyfelhalmozás esetében a gazdagok részben azért gazdagok, mert a szegények szegények, és a gazdagok a vagyonuk megőrzése érdekében tett dolgokkal hozzájárulnak a szegény emberek hátrányaihoz. Ebből az következik, hogy a szegénység megszüntetésére irányuló lépések a kirekesztési mechanizmusok megszüntetésével potenciálisan aláássák a jómódúak előnyeit (Wright, 2009).

Megkérdőjelezhetjük, hogy a társadalmi jólét javítható-e anélkül, hogy lényegesen korlátoznánk a felsőbb rétegek választási lehetőségeit vagy gazdagságát, ez azonban nem feltétlenül releváns a szomszédsági hatások feltáróbb kutatása szempontjából. Vannak olyan elméletek is, amelyek a tőkehiányhoz kapcsolódó rendetlenség terjedésére összpontosítanak, mint például a „*broken windows*”, vagyis törött ablakok elmélete (O’Brien és mtsai, 2019). Továbbra is felvilágosító lehet, ha az általánosan vizsgált szomszédsági hatásmechanizmusokat a tőke különféle formáinak jelenléte, nem pedig annak hiánya alapján határozzuk meg. A jólét hatását vizsgáló tanulmányok gyakran figyelmen kívül hagyják a szegénység hatására való összpontosítás tágabb következményeit a kutatásban. A kvantitatív szomszédsági hatások kutatói a jelenlegi változók módszertanilag kifinomultabb operacionalizálásának kidolgozásán túlmenően szociológiai elméletre alapozva elmélyíthetik feltételezéseiket és következtetéseiket (Imbroscio, 2016).

Következtetések

A városrészek és az egyéni oktatási eredmények közötti kapcsolat a környék szegénységétől, a környék oktatási légkörétől, az etnikai/migráns csoportok arányától és a szomszédságban tapasztalható társadalmi dezorganizációtól függ. A különböző vizsgálatok

eredményeinek eltérése részben a mintavételi tervvel és az egyes vizsgálatokban alkalmazott modelltípusokkal magyarázható. Sokkal fontosabb a kontrollváltozók (iskola, a család társadalmi-gazdasági státusza és szülői változók) használata a szomszédsági hatások erőssége változásának magyarázatában. A szomszédsági hatások általában eltérőek a különböző környezetekben. Ha az Egyesült Államok és Európa helyzetét vizsgáljuk meg a kérdéskörben, akkor az USA-ban erősebb negatív szomszédsági hatások találhatók. Kutatási eredmények azt sugallják, hogy a környék hatása erősebb a serdülőknél, mint a fiatal felnőtteknél. Egyes kutatásokban a szülői magatartás hatásait is vizsgálják. Ha a vizsgált területen migráns, etikai csoportok jelenléte tapasztalható, tehát társadalmi dezorganizáció áll fent, erősebb negatív szomszédsági hatás tapasztalható, ha a szülői nevelést ellenőrzik (Nieuwenhuis és Hoomeijer, 2016). Fontos felismerni, hogy a szomszédsági hatások csak egy a sok elem közül, amelyek befolyásolják az oktatási eredményeket. Az egyéni jellemzők, a család dinamikája és az iskolai szintű tényezők is jelentős szerepet játszhatnak. Az oktatási esélyegyenlőség, továbbá minden tanuló esélyeinek javítását szolgáló intézkedéseknek szélesebb megközelítést kell alkalmazniuk, melynek része lehet a szomszédsági hatások kezelése.

Tóthpál-Halasi Orsolya

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Ainsworth, J. (é. n.). Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social Forces*, 81(1), 117–152. DOI: [10.1353/sof.2002.0038](https://doi.org/10.1353/sof.2002.0038)
- Andersson, E. & Malmberg, B. (2018). Segregation and the effects of adolescent residential context on poverty risks and early income career: A study of the Swedish 1980 cohort. *Urban Studies*, 55(2), 365–383. DOI: [10.1177/0042098016643915](https://doi.org/10.1177/0042098016643915)
- Brännström, L. (2008). Making their mark: The effects of neighbourhood and upper secondary school on educational achievement. *European Sociological Review*, 24(4), 463–478. DOI: [10.1093/esr/jcn013](https://doi.org/10.1093/esr/jcn013)
- Burgess, E. W. & Park, R. E. (1925). *The City*. The University of Chicago Press.
- Butler, T. & Hamnett, C. (2007). The geography of education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7), 1161–1174. DOI: [10.1080/00420980701329174](https://doi.org/10.1080/00420980701329174)
- Crowder, K. & South, S. (2002). Spatial and temporal dimensions of neighborhood effects on high school graduation. *Social Science Research*, 40(1), 87–106. DOI: [10.1016/j.ssresearch.2010.04.013](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.04.013)
- Custers, G. (2019). Neighbourhood ties and employment: a test of different hypotheses across neighbourhoods. *Housing Studies*, 34(7), 1212–1234. DOI: [10.1080/02673037.2018.1527020](https://doi.org/10.1080/02673037.2018.1527020)
- Del Bello, C., Patacchini, E. & Zenou, Y. (2015, March). *Neighborhood Effects in Education*. Discussion Paper No. 8956. Institute for the Study of Labor. DOI: [10.2139/ssrn.2589818](https://doi.org/10.2139/ssrn.2589818)
- Del Bello, C. L., Patacchini, E. & Zenou, Y. (é. n.). *Neighborhood Effects in Education*. IZA Discussion Paper, No. 8956.
- DeLuca, S., Duncan, G., Keels, M. & Mendenhall, R. (2012). The notable and the null: Using mixed methods to understand the diverse impacts of residential mobility programs. In Van Ham, M., Manley, D., Bailey, N., Simpson, L. & MacLennan, D. (szerk.), *Neighbourhood effects research: New perspectives*. Springer. 195–223. DOI: [10.1007/978-94-007-2309-2_9](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2309-2_9)
- Dujardin, C., Peeters, D. & Thomas, I. (2009). Neighbourhood effects and endogeneity issues. In Bavaud, F. & Mager, C. (szerk.), *Handbook of Theoretical and Quantitative Geography*. Université.
- Durlauf, S. (2004). Neighborhood effects. In Henderson, J. & Thisse, J. (szerk.), *Handbook of Regional and Urban Economics*. 4th ed. Elsevier Science. 2173–2242. DOI: [10.1016/S1574-0080\(04\)80007-5](https://doi.org/10.1016/S1574-0080(04)80007-5)
- Fitter, R. S. R. (1946). *London's natural history: The New Naturalist*, 3 (2nd ed.).
- Garner, C. & Raudenbush, S. (1991). Neighborhood effects on educational attainment: A multilevel analysis. *Sociology of Education*, 64(4), 251–262. DOI: [10.2307/2112706](https://doi.org/10.2307/2112706)
- Gordon, P. & Cox, W. (2012). Cities in Western Europe and the United States: do policy differences matter? *Annals of Regional Science*, 48(2), 565–594. DOI: [10.1007/s00168-011-0495-8](https://doi.org/10.1007/s00168-011-0495-8)

- Halász, G., Semjén, A., Inkei, P., Gérecz, M. & Benedek, A. (1986). *Oktatásökológia*. Oktatóiskutató Intézet.
- Imbroscio, D. (2016). Urban policy as meritocracy: A critique. *Journal of Urban Affairs*, 38(1), 79–104. DOI: [10.1111/juaf.12262](https://doi.org/10.1111/juaf.12262)
- Ioannides, Y. (2012). *From Neighborhoods to Nations: The Economics of Social Interactions*. Princeton University Press. DOI: [10.1515/9781400845385](https://doi.org/10.1515/9781400845385)
- Jencks, C. & Mayer, S. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In Lynn, L. E. & McGeary, M. F. H. (szerk.), *Inner-city Poverty in the United States*. National Academy Press. 111–186.
- Jovet, P. (1954). *Paris, sa flore spontanée et sa végétation. Notices botaniques et itinéraires commentés, VIIIème Congrès international de botanique* (pp. 21–59). Sedes.
- Katz, L., Kling, J. & Liebman, J. (2001). Moving to opportunity in Boston: Early results of a randomized mobility experiment. *Quarterly Journal of Economics*, 116, 607–654. DOI: [10.1162/00335530151144113](https://doi.org/10.1162/00335530151144113)
- Kauppinen, T. (2007). Neighborhood effects in a European city: Secondary education of young people in Helsinki. *Social Science Research*, 36(1), 421–444. DOI: [10.1016/j.ssresearch.2006.04.003](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.04.003)
- Kauppinen, T. (2008). Schools as mediators of neighbourhood effects on choice between vocational and academic tracks of secondary education in Helsinki. *European Sociological Review*, 24(3), 379–391. DOI: [10.1093/esr/jcn016](https://doi.org/10.1093/esr/jcn016)
- Kirk, D. (2005). Unraveling the neighborhood and school effects on youth behavior. In *PhD Thesis*. University of Chicago.
- Kling, J., Liebman, J. & Katz, L. (2007). Experimental analysis of neighborhood effects. *Econometrica*, 75, 83–119. DOI: [10.1111/j.1468-0262.2007.00733.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2007.00733.x)
- Kuyvenhoven, J. & Boterman, W.R. (2021). Neighbourhood and school effects on educational inequalities in the transition from primary to secondary education in Amsterdam. *Urban Studies*, 58(13), 2660–2682. DOI: [10.1177/0042098020959011](https://doi.org/10.1177/0042098020959011)
- Le Galès, P. & Zagrodzki, M. (2006). Cities are back in town: The US/Europe comparison. *Cahier Européen Numéro*, 5(06).
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337. DOI: [10.1037/0033-2909.126.2.309](https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309)
- Lipman, P. (2008). Mixed-income schools and housing: Advancing the neoliberal urban agenda. *Journal of Education Policy*, 23(2), 119–134. DOI: [10.1080/02680930701853021](https://doi.org/10.1080/02680930701853021)
- Ludwig, J., Duncan, G., Gennetian, L., Katz, L., Kessler, R., Kling, J. & Sanbonmatsu, L. (2013). Long-term neighborhood effects on low-income families: Evidence from Moving to Opportunity. *American Economic Review: Papers & Proceedings*, 103, 226–231. DOI: [10.1257/aer.103.3.226](https://doi.org/10.1257/aer.103.3.226)
- Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising quality*. LSE STIC-ERD Research Paper No. CASE076. London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion.
- Meusbürger, P. (1998). *Bildungsgeographie*. Spektrum Verlag.
- Mezősi, G., Mucsi, L., Rakonczai, J. & Géczi, R. (2007). A városökológia fogalma, néhány elméleti kérdése. In Nagy, I., *Városökológia*. Dialóg Campus. 9–17.
- Nieuwenhuis, J. & Hooimeijer, P. (2016). The association between neighbourhoods and educational achievement, a systematic review and meta-analysis. *Journal of Housing and the Built Environment*, 31(2), 321–347. DOI: [10.1007/s10901-015-9460-7](https://doi.org/10.1007/s10901-015-9460-7)
- O'Brien, D., Farrell, C. & Welsh, B. (2019). Broken (windows) theory: A meta-analysis of the evidence for the pathways from neighborhood disorder to resident health outcomes and behaviors. *Social Science & Medicine*, 228, 272–292. DOI: [10.1016/j.socscimed.2018.11.015](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.11.015)
- Országos Doktori Tanács (2022.11.23). *Gyuris Ferenc – OTD Személyi adatlap*. https://doktori.hu/index.php?menuid=192&lang=HU&sz_ID=11837 Utolsó letöltés: 2023. 10. 10.
- Owens, A. (2010). Neighborhoods and schools as competing and reinforcing contexts for educational attainment. *Sociology of Education*, 83(4), 287–311. DOI: [10.1177/0038040710383519](https://doi.org/10.1177/0038040710383519)
- Pong, S. & Hao, L. (2007). Neighborhood and school factors in the school performance of immigrants' children. *International Migration Review*, 41(1), 206–241. DOI: [10.1111/j.1747-7379.2007.00062.x](https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2007.00062.x)
- Sampson, R. (2012). Great American city: Chicago and the enduring neighborhood effect. *University of Chicago Press*. DOI: [10.7208/chicago/9780226733883.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226733883.001.0001)
- Sampson, R. (2019). Neighbourhood effects and beyond: Explaining the paradoxes of inequality in the changing American metropolis. *Urban Studies*, 56(1), 3–32. DOI: [10.1177/0042098018795363](https://doi.org/10.1177/0042098018795363)
- Sanbonmatsu, L., Kling, J., Duncan, G. & Brooks-Gunn, J. (2006). Neighborhoods and academic achievement: Results from the Moving to Opportunity experiment. *Journal of Human Resources*, 41, 649–691. DOI: [10.3368/jhr.XLI.4.649](https://doi.org/10.3368/jhr.XLI.4.649)
- Sharkey, P. (2018). *Uneasy peace: The great crime decline, the renewal of city life, and the next war on violence*. WW Norton & Company.

- Sharkey, P. & Faber, J. (2014). Where, when, why, and for whom do residential contexts matter? Moving away from the dichotomous understanding of neighbourhood effects. *Annual Review of Sociology*, 40, 559–579. DOI: [10.1146/annurev-soc-071913-043350](https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043350)
- Slater, T. (2013). Your life chances affect where you live: A critique of the ‘cottage industry’ of neighbourhood effects research. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37(2), 119–134. DOI: [10.1111/j.1468-2427.2013.01215.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2013.01215.x)
- Stam, T. (2018). What a girl wants: An ethnographic study on the aspirations of ‘white’ Dutch girls in multi-ethnic vocational schools. In *PhD Thesis*. Erasmus University.
- Sykes, B. (é. n.). Spatial order and social position: Neighbourhoods, schools and educational inequality. In *PhD Thesis*. University of Amsterdam.
- Sykes, B. & Musterd, S. (2011). Examining neighbourhood and school effects simultaneously: What does the Dutch evidence show? *Urban Studies*, 48(7), 1307–1331. DOI: [10.1177/0042098010371393](https://doi.org/10.1177/0042098010371393)
- Szelényi, I. & Konrád, G. (1969). *Az új lakótelepek szociológiai problémái*. Akadémia Kiadó.
- Toft, M. & Ljunggren, J. (2016). Geographies of class advantage: The influence of adolescent neighbourhoods in Oslo. *Urban Studies*, 53(14), 2939–2955. DOI: [10.1177/0042098015601770](https://doi.org/10.1177/0042098015601770)
- Wen, M., Browning, C. & Cagney, K. (2003). Poverty, affluence, and income inequality: neighborhood economic structure and its implications for health. *Social Science & Medicine*, 57(7), 843–860. DOI: [10.1016/S0277-9536\(02\)00457-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00457-4)
- Wilson, W. (1987). *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*. University of Chicago Press.
- Wodtke, G. & Parbst, M. (2017). Neighborhoods, schools, and academic achievement: A formal mediation analysis of contextual effects on reading and mathematics abilities. *Demography*, 54(5), 1653–1676. DOI: [10.1007/s13524-017-0603-1](https://doi.org/10.1007/s13524-017-0603-1)
- Wodtke, G. T., Yildirim, U., Harding, D. J. & Elwert, F. (2020). “Inequality of Educational Opportunity? Schools as Mediators of the Intergenerational Transmission of Income. *IRLE Working Paper*, 102–120.
- Wright, E. (2009). Understanding class: Towards an integrated analytical approach. *New Left Review*, 60(1), 101–116.

Absztrakt

A „neighborhood effects” jelenség nemzetközileg gyakran kerül az oktatással kapcsolatos kutatások fókuszába. Ebben a tekintetben vizsgálva a szomszédsági hatások koncepciója azt sugallja, hogy a gyermek lakókörnyezete és annak aspektusai jelentős hatással vannak a tanulmányi eredményekre. Mivel hazai tekintetben elenyésző információ érhető el a témában, így az értekezés célja a jelenség megjelenésének, továbbá a tanulók tanulási eredményeire gyakorolt hatásának bemutatása. A szakirodalmi elemzés során feldolgozásra kerültek a szomszédsági hatások amerikai aspektusai, az európai perspektívák, valamint a köztük fellelhető differenciák is. A szomszédsági hatások vizsgálata során kardinális kérdés azok helyes azonosítása. Központi kérdés továbbá a társadalmi egyenlőtlenségek és a szomszédsági hatások kapcsolatának értelmezése a jelenségek vizsgálata során. A feltárt szakirodalom alapján az egyéni oktatási eredmények és a városrészek közötti kapcsolat függ a szektor szegénységétől, az oktatási atmoszférától és a társadalmi dezorganizációtól. A szomszédsági hatások kezelése része lehet az oktatási esélyegyenlőség javítását célzó intézkedéseknek.

Kulcsszavak: szomszédsági hatások; tanulási eredmények; oktatási esélyegyenlőség

Élményszerű, felfedezettő tanulás középiskolásoknak önmagukról a serdülőkori önismeret érdekében

A „testtérképezés” komplex művészeti program pedagógiai alkalmazásának innovatív lehetősége a közoktatásban

A tanulmány az emberiség története során kulturális örökségként megjelenő gondolkodásbeli és művészeti reflexiók szemszögéből vizsgálja a testtérkép elnevezésű komplex művészeti program serdülőkori személyiségfejlődést támogató jellegét és 21. századi létjogosultságát a mai oktatási rendszerbe való bevezetésre.

Kulturális örökség: az identitástudat, önazonosság „birtokba vétele” a testábrázolások tükrében

Sonkoly Gábor a kulturális örökség fogalmát körüljárva „szervező elvként” ragadja meg azt, hogy a közösség számára fontos jelentéssel bíró tárgyak készlete alkalmas arra, hogy reprezentálja a közösség identitástudatát. Sonkoly abból a perspektívából ragadja meg ezen immateriális tartalmakkal bíró tárgyak összegyűjtésének jelentőségét, amely értelmezési dinamika rárimel egy Ugandában hagyományosan használt „életet számba vevő” eszközre, amely során személyes fényképek, emléktárgyak gyűjtésével építik fel egyedi „emlékdobozukat”, és amely inspirálólag hatott e dolgozat témájának fókuszában lévő Testtérkép elnevezésű strukturált művészeti módszerre. A program során maga a számba vétel, az összegyűjtési folyamat által egy új, „birtokbavevő” értelmezéssel gazdagodik az eredeti tartalom,

„az örökség összekapcsolódik az emlékezettel, mindkettő az identitás része lesz, amely nemcsak arra szolgál, hogy feltérképezze a birt javakat, hanem arra is, hogy körülírja, meghatározza az örökhagyó/örökös önazonosságát, sokszor anélkül, hogy az ennek tudatában lenne” (Sonkoly, 2000).

A dolgozat fősodraban tárgyalt testtérkép elnevezésű művészeti program az önazonosság tekintetében a fent idézett szervező elvhez nagyon hasonló dinamikát jár végig. A saját testképet reprezentáló, testet körülhatároló vonal válik bizonyos értelemben emlékdobozzá. A munka során az egyén egy hosszú (kb. 25-40 óra), strukturált alkotófolyamat és a hozzá kapcsolt verbális narratíva által személyes élményeinek szubjektív történetét veszi számba, s miközben szimbólumok formájában lépésről lépésre vizuálisan reflektál rá, Sonkoly kifejezésével élve „birtokba vevő értelmezéssel” gazdagodik.

Az egyén élményeinek, történeteinek számba vétele a személyes valóságunk megalkotásában kiemelt fontosságú, amelyre a narratív technikák már régóta építenek:

„Az elbeszélések segítségével épül fel az identitásunk, vagyis azoknak a történeteknek gyűjteménye, melyekkel önmagunkat azonosítjuk.” (Faix-Prukner és Haas, 2023)

A testtérkép elnevezésű művészeti program szintén e narratív technikákból indul ki, amely alapvetően a szóbeli történetmesélésen alapszik. Azonban a program a személyes életesemények számba vételének útján, a verbalitáson túlmenően a képzőművészet nyelvén, vizuális szimbólumokkal reflektál az élményekre, mozaikszerűen megalkotva azt a képet, amely a hosszú munka végére az alkotó egyedi, egyben saját teremtő ereje eredményeképpen egységes képpé, konstruktummá szerveződik önmagáról. A konstruktivista tudásszervezés modelljéből megközelítve a folyamatot, egy alkotó folyamat által vizuálisan reflektált belső konstrukció kap látható formát a papíron: szimbólumok szintjén az expresszív folyamat által összerendeződnek korábbi élmények, emlékek, életesemények, tulajdonképpen integrálódik az explicit és implicit tudás önmagával kapcsolatban, és alakul egy metakogníció arról, hogyan alakul ki a személyes és egyedi önazonosság.

Hogyan kapcsolódik össze a testtérkép módszere az Ugandából származó emlékdobozzal, van-e a pedagógia, filozófia, művészet-történet, pszichológia területén irodalmi előzmény arra vonatkozóan, hogy a személyes élmények számbavétele, egyben azok ábrázolása egy testképen, együtt hatékonyan támogatja az énkép integritását

Irodalmi beágyazottság tekintetében számtalan oldalról megközelíthető a téma: a minden életszakaszban, de leginkább a serdülőkorban kiteljesedő élmény, amelynek lényege az egyediséggel, mássággal, személyes énhatárokkal, differenciáltsággal kapcsolatban történő önazonosságot kereső önreflexió, amelyek a testi élmények biztosította körülhatároltságban öltenek testet. Az identitáskonstrukcióval összefüggésben a korpusz kiemelt szerepe a művészetekben és a filozófiában kezdetektől jelen van. Széplaki Gerda *Az ember teste: a test státusza a filozófiai tradícióban* című disszertációjában spirituális mélységegik körüljárja ezt a témát. Megállapítást tesz azzal kapcsolatban,

Az egyén élményeinek, történeteinek számba vétele a személyes valóságunk megalkotásában kiemelt fontosságú, amelyre a narratív technikák már régóta építenek:

„Az elbeszélések segítségével épül fel az identitásunk, vagyis azoknak a történeteknek gyűjteménye, melyekkel önmagunkat azonosítjuk.” (Faix-Prukner és Haas, 2023)

A testtérkép elnevezésű művészeti program szintén e narratív technikákból indul ki, amely alapvetően a szóbeli történetmesélésen alapszik. Azonban a program a személyes életesemények számba vételének útján, a verbalitáson túlmenően a képzőművészet nyelvén, vizuális szimbólumokkal reflektál az élményekre, mozaikszerűen megalkotva azt a képet, amely a hosszú munka végére az alkotó egyedi, egyben saját teremtő ereje eredményeképpen egységes képpé, konstruktummá szerveződik önmagáról.

hogy „A hússzerűség a határok számításba vételére szólít.” (Széplaki, 2010), egyben érzékenyen közelíti meg azt a filozófiai kérdéskört, hogy egyedi létezőként a korpuszon keresztül tudja a személy magát önreflektíven szemlélni, értelmezni, egyben magáért felelősséget vállalni.

„A test határoltága okán kihívást jelent a vele viszonyba kerülő létező számára, hiszen az elkülönültség már önmagában a másság ígéretét hordozza, s a másság megtapasztalása az életre való kihívást jelenti. A corpus, azaz a test kinézete egy viszonyban a létező sajátos tekintetként bontakozik ki, a testiességében meghatározott létező »arcaként« [...]” (Széplaki, 2010)

Az emberi test művészi ábrázolása úgy a görögöknél (az idealizált), mint a középkorban, nem csak és elsősorban a konkrét testre vonatkozik, hanem a lelki élményekre, pszichés átélésekre. A művészeti ábrázolásokban testi szinten megjelenő szép vagy rút, „betegség, halál” szimbolikus úton történő kifejezése az érzelmeknek, a lelki történeteknek. Művészetről, avagy művészetre nevelésről beszélve nem szabad megfeledkezni arról, hogy a művészet nyelve a szimbólum, és ebben fejeződik ki az ábrázoltak tartalma.

Az emberi test mint művészeti téma szinte egy időben jelenik meg az ember ébredésével, kezdeti tanúi ennek a felső paleolitikus festmények és graffitik. A művészettörténeti példákban a mai napig egyértelműen megjelenik, ahogy az aktuális világszemléletet szervesen tartalmazó tudásszerveződés modellje megmutatkozik az ember önreflexiójában, az ember testének ábrázolásában. Széplaki Gerda több tanulmányban járja körül az európai testábrázolási narratívák változását (pl. Széplaki, 2018). Számba veszi az ókori Görögország idealizált testábrázolásait, amelyekben a földi létezés átható szépségének legfőbb mintaképeit az istenekben látták, s amely az emberi test arányaiban fejeződött ki, illetve azt is, ahogyan a kereszténységgel mindez megfordul:

„az isteni alkotás, a világegyetem egésze a szép, míg az ember földi univerzuma rúttsággal, betegséggel és halállal van tele, melyből egyedül Jézus Krisztus kínálhat megváltást” (Széplaki, 2018).

Szent Ágoston interpretációjában a test ontológiai jelentésére kívánja ráirányítani a figyelmet. A középkorban úgy tételezték, hogy a földi világban jelenlévő rút nem Isten ellen való, ám csak akkor elfogadható, ha illeszkedik az Egészbe. A

„...14. és 15. századi németalföldi mesterek is ragaszkodtak még a szenvedés képeéhez. Az olasz ikonográfia azonban az újra felfedezett görög szépségeszménytől megrészegetülve szakít a fájdalom ábrázolására épülő interpretációs hagyománnyal.” (Széplaki, 2018)

Berzsenyi Emese nevelés- és vallástörténész az ábrahám vallások: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei, illetve az ezekből levezetett társadalmi tanítások felől közelíti meg a testkép, pontosabban a fogyatékos, sérült test képének bemutatását. 2017-ben megvédett doktori disszertációjából íródott *Kiválasztott vagy megbélyegzett?* című monográfiájában szintén részletesen kitér az ágostoni hagyományra (Berzsenyi, 2020). Legújabb kutatása *Bűnös vagy ártatlan?* (Berzsenyi, 2024) címmel a középkori keresztény Európa történeti fogyatékosképekének elemzésében is interdiszciplináris módon vizsgálja az emberkép, a testről alkotott kép struktúráit. Mivel a vallások mindenkör erős hatást gyakoroltak a kultúrák fejlődésére, így – bár ennek részletezése nem tárgya saját kutatásomnak – befolyásuk és hosszú távú hatásuk nem hagyható figyelmen kívül a humán tudományok területén.

A neveléstudomány területén Marczell Mihály pedagógiaprofesszor már 1931-ben az emberi élet tényezőinek és tényleges működésének megállapításakor a lélek és test dinamikáját együtt szemlélve vizsgálta:

„Ha az ember cselekedeteit vizsgáljuk, mindig rábukkanunk a testre, mint a gondolat eszközére, de ugyancsak ott találjuk a lelket is, mint belső indítóerőt. Az emberi élet a test és lélek szoros kapcsolatának, belső összefüggésének élő együttese.” (Marczell, 1931)

A teljesség igénye nélkül felvillantva egy negyedik elméleti keretrendszerben a témát: Faix-Prukner Csilla és Sebastian Haas 2023-ban megjelent *Testet öltött elnyomás – a kulturálisan érzékeny szomatopszichoterápia* című publikációjában amellet érvelnek, hogy a fogalmi, „verbális identitáskonstrukciók a testbe ágyazva jönnek létre, nem leválaszthatóak a szenzomotoros, interszubjektív élményektől” (Faix-Prukner és Haas, 2023).

„A kognitív identitásunk a testi identitás infrastruktúrájába ágyazva jön létre, megerősített verbális narratívák hatására, melyek nem feltétlenül harmonizálnak a testi narratíváinkkal.” (Caldwell, 2016)

Treena Orchard által jegyzett 2017-ben kiadott *Remembering the body. Ethical Issues in Body Mapping Research* (Emlékezés a testre. Etikai kérdések a Testtérképezés kutatásában) címmel megjelent könyvben teljes áttekintést olvashatunk a testtérképezésről mint új kutatási területről:

„...egy olyan egyedülálló megközelítésről, amely a vizuális művészeteket és a terápiás gyakorlatot ötvözi, hogy a résztvevőket biztonságos és támogató módon vezesse a megtestesült élettapasztalataik művészi kommunikációjához. [...] a testre mint elsődleges és legösszetettebb médiumra tekint, amelyen keresztül az emberi tapasztalatokat kifejezzük, s kiemeli a térképezést, egy többértékű technikát, amely segít elhelyezni, irányítani és vizuálisan megrajzolni múltbeli és jelenbeli utazásainkat.” (Orchard, 2017. 2.)

A testtérkép módszerének és a testtérképezés / „body mapping” módszertanának kialakulása, az identitás integritását támogató jellege

Hogyan alakult ki a body mapping / testtérképezés művészeti program mint új módszertan, amely számtalan lehetőséget teremtett a további alkalmazásra

A Testtérképezés strukturált alkotófolyamat során maga a „testtérképezés” szó egy személy testének életnagyságú vizualizálására utal, szövegek és vizuális szimbólumok kíséretében, amelyek az illető személy megélt tapasztalatát és társadalmi kontextusát ábrázolják: „a bölcsészeti- és társadalomtudományok számos kutatója hivatkozik a testtérképezésre, body mappingre »testtérképes történetmesélésként«” (Kwon, 2022).

A testtérképezés művészeti alapú kutatási eszköz, melynek során

„egy személy testét követjük körbe, hogy egy életnagyságú körvonalat hozzunk létre, amelyet egy kreatív és reflektív folyamat során kitöltünk, így létrehozva egy olyan képet, amely a megtestesült tapasztalat több aspektusát reprezentálja” (De Jager és mtsai, 2016).

A gyakorlatban a body mapping program alapját a vizuálisan megjelenített személyes narráció jelenti, mely egy valódi méretekkel bíró bélyegszerű testlenyomattól indul ki, majd saját testkörvonalukat töltik meg a résztvevők napokon keresztül, lépésről lépésre, személyes történetük különböző aspektusaihoz kapcsolt szimbólumokkal, legyen az megterhelő, megerősítő vagy ambivalens élmény, mindennek megtalálja a helyét az ő egyedi testtérképén. A hatalmas papírfelület a foglalkozások idejére készítőjének kiemelt személyes terévé válik, ahova rajta kívül senki nem léphet be. Az alkotófolyamat során, az életesemények és énrészek különböző részeihez kapcsolt szimbólumokból mint mozaikdarabkákból kialakul egy egységes, egyedi látvány, egy személyes kép (Nemes és Rozgonyi, 2023).

Több hosszabb lélegzetű tanulmányban is olvasható történeti áttekintés a kialakulásról és az alkalmazásról (Kwon, 2022; Orchard, 2017). 2022-es összefoglaló tanulmányában Kwon pontosítja ennek a művészeti eszközöket használó módszertannak az elnevezését:

„A testtérképezésben a »test« azt jelöli, hogy a mű az ember fizikai testének hangsúlyozásával, a »mapping« pedig a »hogyan«-t jelzi, a résztvevők felfedezik a testhez kapcsolódó élményeiket és érzelmeiket a testükkel, valamint a személyes vagy szociokulturális körülményekkel, melyek testüket körülveszik. Míg a testtérkép egy kész művet jelenthet, a testtérképezés kiemeli a testtérkép létrehozásának folyamatát. Így, míg egy testtérképet alkalmazhatunk a tanítás és a kutatás módszereként, a testtérképezést gyakran tekintik egyfajta módszertannak.” (Kwon, 2022)

Kwon e tanulmányban számba veszi azt a pontot, amelyre a body mapping módszertan kialakulásához vezető közvetlen inspirációként tekinthetünk: MacCormack antropológus és Draper (1987) Jamaica vidékén dolgozott egy fiatal nőkből álló csoporttal, és egy úgynevezett „emlékdoboz”-ba összegyűjtöttek tárgyi és hozzájuk kapcsolódó narratív emlékeket. Az emlékdoboz öröksége Ugandából származik, amely alkalmával a résztvevők úgy gondolkodnak el életükről, hogy olyan dokumentumokat gyűjtenek össze egy tárolóedénybe, mint például fényképek, különleges tárgyak, rajzok és írások (Boydell, 2021). Mivel MacCormack és Draper munkájának fókuszában a Jamaikában élő nők reprodukzív rendszerével kapcsolatos tudatossága volt, azt a kreatív ötletet próbálták ki, hogy az emlékdoboz maga egy saját testet ábrázoló kép legyen. A testük körvonalát körülrajzoló térben, rajzos formában folytatták a gyűjtögetést, és azt figyelték meg, hogy a résztvevők maguk hogyan értelmezik azt. Illetve egy másik korai példa Cornwalltól (1992) származik, aki dél-zimbabwei nőkkel dolgozott a módszerrel (Kwon, 2022, Orchard, 2017).

Évtizedekkel később Jane X. Solomon, dél-afrikai művésznő (2002) verbális történetmesélés technikájával dolgozott AIDS-szel kezelt betegekkel, és amikor a témában publikálásra készült, felidéződött benne a fent említett testkörvonal mint emlékdoboz ötlete, amellyel ő a művészi munkája során korábban találkozott. A kiadandó könyv illusztrálása céljával ezt az ábrázolási ötletet beemelte a narratív munkába. Az eredmény az lett, hogy a verbális narratív technika hatékonysága a vizuális reflexióval, vagyis az alkotó folyamattal kiegészítve megváltozott, jelentősen hatékonyabbnak bizonyult (De Jager, Tewson, Ludlow és Boydell, 2016). Gyakorlatilag e jelentős empirikus tapasztalat mentén artikulálódott egy új vizuális művészeti módszertan, amely a *body mapping* elnevezést kapta, s amelyet az azóta eltelt időben már széles körben használnak különböző területeken (Kwon, 2022).

A 2022-ben jegyzett összefoglaló tanulmányában Kwon ezen területek variabilitását is számba veszi, amelyben kitér az oktatási területre is. A közegészségügyben például a szexuális egészséggel kapcsolatos beavatkozásként (Lys, 2018), a mentális egészség (Lys,

2018) és a testi fájdalom reprezentációjaként (Ludlow, 2014) alkalmazták. A szociológiában arra használták, hogy segítsen a fogyatékkal élőknek kifejezni tapasztalataikat (Dew és mtsai, 2018), a teológiában a keresztények spirituális és szexuális identitásának (Meiring és Müller, 2010), a felsőoktatásban pedig a zenetanárok identitásának feltárására használták (Griffin, 2015).

A program önazonosságot támogató jellege

A testterképezési technikának széles körű története során számtalan megközelítésében fogalmazódott meg az az elméleti keretrendszer, amely segít megérteni a program önazonosságot támogató jelentőségét. Több szakirodalom leírja, hogy a testterképezés általában új és alternatív módja az identitások feltárásának (Griffin, 2015; Meiring és Müller, 2010). A gyakorlatok, amelyek a módszertan középpontjában állnak, biztosítják, hogy a résztvevők „önmagukért tisztelnek” érezzék magukat (Orchard, 2017).

A küzdelemmel, szenvedéssel teli életesemények számbavétele éppen úgy természetes és szerves része a folyamatnak, mint az örömteli eseményeké, de lényegében az erősségekre kerül a fókusz, például arra, mit tanult meg a személy magával kapcsolatban az adott történet által, milyen megküzdési eszközei, erőforrásai lettek, például egy kiemelt életesemény vagy egy váratlan változás mentén.

„A testterképezés az erősségeken alapuló szemléletet használja, hogy az egyén értékeire összpontosítson az önmegerősítés céljával, nem pedig arra, hogy mi hiányzik az egyénnek. Ez a folyamat elősegítheti, hogy a résztvevők azonosítsák és feldolgozzák saját erősségeiket, képességeiket, valamint belső és külső erőforrásaikat.” (Lys, 2018)

Az adaptív pedagógiai elmélet szemléletéhez hasonlítható módon az egyedi sajátosságokban, lehetőségekben gondolkodik, illetve a megküzdési stratégiák perspektívájából közelíti meg a témát Lys 2018-as tanulmányában. Lys „irányított vizualizációnak” (*guided visualization*) nevezi a folyamatot. Kiemeli a személyes szociális ökológiai rendszer jelentőségét, vagyis azt, hogy az irányított vizualizáció során mind az interperszonális kapcsolatokra, mind az intraperszonális tartalmakra történik rátekintés, kiemelten a belső erőforrásokra, és a személyes rugalmasság jellemzőire. Ez a megközelítés elismeri, hogy az élmények, egyben a nehézségek egyediek, és az adott reakciók normális reakciónak tekinthetők (Lys, 2018).

Lys az Északnyugati területeken élő őslakos fiatal nőkkel készített testterképek tapasztalatai alapján hangsúlyozza, hogy a program során a „Honnan jöttél?” kérdésre válaszul rajzolt vizualizációval összefüggésben gyakran megjelent a résztvevők kultúrájának egyes aspektusaihoz való kapcsolódás, amelyet védő tényezőként azonosítottak. A métiszek és az inuitok kultúrájával kapcsolatos szimbólumok között megtalálhatóak voltak az Észak-Kanadában élő állatok és a sarki fény; álomfogók, mokaszinok és tollak, hagyományos kézi dobok; az inuitok által használt inuksuk; a métiszh „sash” öv; és az őslakos közösségeket képviselő zászlók.

„[A] résztvevők gyakran leírták azt is, hogy a kultúrához való kötődés alapvető összetevője volt annak, hogy kik is ők jelenleg, és erőforrásként segítettek nekik az erős, egészséges életmód fenntartásában.” (Lys, 2018)

Test – térképezés

A módszer számos megközelítése közül különleges fókuszot kínál a geográfusok által konkrétan értelmezett „térképezés” kifejezése felőli perspektíva.

Luckett és Bagelman (2023) tanulmánya a dél-afrikai, szénben gazdag Lephalale önkormányzatában, a nőikkel folytatott folyamatos együttműködésen alapuló művészeti alapú projektként vizsgálja a módszert. Ebben geográfusok folytatnak kísérletet, a test-térképezésre egy belső, személyes térképészeti folyamatként tekintve. Ezt a tanulmányt azért gondolom jelentősnek, mert tanulságot tesz arról, hogy a testtérkép alkotófolyamata olyan módon segíti a személyes tapasztalatok szerveződését, hogy az alkotómunka végére a résztvevő új tudás birtokába kerül önmagáról és azzal kapcsolatban, hogy milyennek látja a világot. „Nem tudtam, hogy a festészen keresztül lehet tudást szerezni.” – emeli ki az egyik résztvevő (Luckett és Bagelman, 2023). Az a rétege kap hangsúlyt a programnak, hogy a vizuális, művészeti alapú folyamat erősen reflektív, és célja, hogy képessé tegye a közösségeket történetük kifejezésére és megosztására – gyakran olyanokra, amelyeket nehéz maguk számára is megfogalmazni, és különösen nehéz mások számára kimondani.

A „testtérkép” módszerének Magyarországon megvalósult adaptációja

A testtérképezés módszerét Magyarországon 2011-ben három különböző hátterű művészetterapeuta anorexia nervosa kezelésére adaptálta. A Semmelweis Egyetem Gyermek-klinika Pszichiátriai Osztályán, amely ekkor dr. Pászthy Bea főorvos asszony vezetésével evészavar-centrumként működött, a Gyermekklinika munkatársaként vezettem a munkát. Teamben, két külsős művészetterapeuta kollégával együtt, Gyulavári Ágnes mozgásterapeutaival, illetve dr. Klein Izabella orvossal, intermodális művészetterapeutával egy komplex művészeti eszközöket használó változatát dolgoztuk ki a testtérképezésnek. Az adaptáció során a betegség természetéből adódóan jelentős fókusz került a testtudati munkára. Az így kidolgozott művészetterápiás program empirikus tapasztalatok alapján anorexia nervosa gyógyításában hatékonynak bizonyult, konferenciákon bemutatásra került, és már több mint egy évtizede az SE Gyermekklinika Pszichiátriai Osztályán az evészavar komplex ellátásának szerves részét képezi, illetve az ország más területeiről érkezett visszajelzések alapján más intézményekben is kiterjedt az alkalmazása (Rozgonyi, Gyulavári és Klein, 2013; Rozgonyi, Major és Besenyei, 2014).

A „testtérkép” módszerének oktatásban való alkalmazása – EKKE–NTDI-kutatás

E bő évtizedes időintervallum alatt a klinikai munkában számtalan tapasztalat gyűlt össze a program pozitív hatását illetően, s ezen empirikus tapasztalatok alapján felmerült az igény a program hatására bekövetkező változások kutatására, egyben a módszer kiterjesztésére a szélesebb hozzáférhetőség érdekében. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola nyitottságának és a kutatási terv befogadásának köszönhetően a módszer művészetpedagógiai keretrendszerre való átalakítása és kutatása elkezdődött. A pedagógiai alkalmazásra való átalakítás (továbbiakban: TPA) stratégiáját a testtérképezéssel kapcsolatos kérdéskörök konstruktivista szemléletű feldolgozása, koncipiálása segítette. Mindkét diszciplína területén gyakorló munkát végző két pedagógus, Simon Hilda magyartanár, művészetterapeuta és dr. Zsömbölyné Németh

Adrienn biológiatanár, művészetterapeuta, gyermekpszichodráma vezető illetve Neumayer Dóra MA pszichológushallgató kapcsolódott be abba a közös gondolkodásba, amely során a serdülő önmagával kapcsolatos tanulási folyamatának támogatása került fókuszba testtérképezéssel mint önismereti művészeti programmal. A TPA program kidolgozásának jelentőségét abban is látni véltük, hogy az adaptív tanításmóddal is illeszkedhet, hiszen verbális képességektől függetlenül használható, így az esélyegyenlőséget támogatja.

A neveléstudományi konferenciákon bemutatott program iránt mutatkozó fokozott érdeklődés a gyakorlati életben is megjelent. A művészetpedagógiai keretrendszerre átalakított testtérkép 25 órás programja (TPA) a pilot érdekében egy szakképző középiskolában meghirdetésre került, a Budapesti Műszaki SZC Than Károly Technikum és Szakképző Iskola igazgatója, Müller Tamás Bulcsú szívesen fogadta, illetve mind az osztályfőnökök, mind a diákok és a szülők részéről is kifejezett érdeklődés mutatkozott a lehetőség iránt. A kutatás abból indul ki, hogy a serdülőkort szervesen érintő, az önazonosság kialakulását meghatározó fejlődési folyamatok egyre nehezebb kihívást jelentő komplex feladatot jelentenek.

A kérdéskörrel foglalkozó számtalan szakirodalom közül Nayoan, Hobana és Williams 2020-ban publikált munkájából idézek:

„Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) meghatározása szerint a serdülők 10 és 19 év közötti fiatalok (WHO, 2001). Ez a csoport tovább oszlik korai serdülő (10–14 év) és késő serdülő (15–19 év) kategóriákra. A középiskolai évek (12–15 év) a korai serdülőkort képviselik, és egyedülálló szakaszt jelentenek, amelyben a serdülők számos átmenettel szembesülnek (Cousineau és mtsai, 2010), egy olyan fázis során, amikor a pubertással kapcsolatos főbb fizikai változások bekövetkeznek.” (872. o.)

Egyre inkább fontossá válik a felelősségünk azzal kapcsolatban, hogy felvesszük a kérdést, hogyan lehet támogatni a mai kor serdülőit, hogy az amúgy is megterhelő érési időszakban adekvátan tudjanak megküzdeni a felnőtt világot is elbizonytalanító gyors technikai változásokkal és a jelenlegi történelmi helyzettel (egzisztenciát érintő változásokkal: világjárvány, háború, gazdasági következmények), miközben a teljesítményekbe való kapaszkodás és a tökéletes testképre fókuszálás a közgondolkodásban megtartó erőként van deklarálva.

A fiatalok fejlődését megterhelő változások hatása nem kizárólag a megváltozott viselkedésben jelenik meg, hanem sokszor a serdülőkori krízisidőszakkal kapcsolatos megküzdéshez szükséges eszközök hiányában is, hiszen a körülöttük lévő makro- és mikrovilág jelenleg nem tud állandó és stabil modelleket mutatni számukra. A pubertáskorú fiatalok érhetően mind személyes kompetenciáik tekintetében, mind az integrált énkép, az önkeresés, önértékelés, önérvényesítés, önszabályozás, énhatékonyság tekintetében fokozottan bizonytalanok. A folyamat a társas kapcsolatok nehézségeire, illetve az iskolai légkörre is alapjaiban hatással van. Az iskolai környezet e gyorsan változó világhoz igazodva próbál rugalmasan változni. A Nemzeti Alaptanterv folyamatosan megújul, és már 2012-ben fókuszba helyezte a tanulók személyiségfejlesztésének facilitálását, mely témakörre a 2020-ban megjelent útmutatóban a művészetalapú tantárgyak tekintetében nagy hangsúlyt fektetett.

„A vizuális kultúra a művészettel való nevelés útját kívánja követni, kimeneti eredményként nem célja a művészképzés. A művészetre tehát inkább eszközként tekint, mintsem célként.” (Nyitrai, 2020)

Kiss Virág több publikációjában hangsúlyozza, hogy

„A művészettel nevelés fogalmát a 2012-es NAT is említi, illetve hivatkozza, mint aminek helye van a közoktatásban. A művészetterápia fogalmának sok esetben jó alternatívája lehet a művészettel nevelés, ami a pedagógiai területhez kapcsolja, annak diskurzusát hozza be.” (Kiss, 2021)

A művészettel nevelés céljait fókuszba helyezve fokozott jelentőséget kaphat a művészetpedagógia eszközeinek tudatos használata pedagógiai környezetben való személyiségfejlesztés tekintetében.

„A művészetszichológiai tárgyú kutatások visszatérő motívuma, hogy kiemelik a művészetek sokoldalú személyiségfejlesztő hatását, mind a kognitív, mind a non-kognitív személyiségjellemzők tekintetében. E fejlesztőhatás olykor a művészetre nevelés aspecifikus mellékhatásaként, máskor a művészettel nevelés specifikus hatásaként ragadható meg.” (Mező és Mező, 2019).

A jelenleg folyamatban lévő, e dolgozatban tárgyalt kutatás a testtérkép módszerére innovatív pedagógiai módszer lehetőségeként tekint, azzal a reménnyel, hogy önismeretet támogató programként lehetne használni a köznevelésben, hiszen a folyamat alapját az identitáselemek felfedezése jelenti komplex művészeti eszközökkel, amely során olyan személyes rétegek tudnak vizuális reflexiót kapni, amelyekhez a verbális hozzáférés neheztett, s amelyek szintézisének, integrálásának a facilitálása jelentős segítséget jelenthet a normatív serdülőkori identifikációs folyamatok megoldásában.

A tervezett projekt a művészetterápiás munka során kifejlesztett módszer pedagógiai adaptációja, amely tehát egyszerre pedagógiai fejlesztés, illetve annak kipróbálása, reflektálása, elemzése, azaz egyfajta akciókutatás. A kutatás hipotézisének sikeres alátámasztása esetén bebizonyosodhat, hogy a testtérkép pedagógiai alkalmazásra átalakított programjának hatására fejlődik a serdülők éneje. Ez azzal állhatna összefüggésben, hogy a belső kép egységessé, konzisztens képpé alakulásának mértéke és milyensége meghatározóvá válhat abban a tekintetben, hogyan tudja a személy az adott helyzettel kapcsolatban megjelenő természetes aggodalmait szabályozva egy cél érdekében képességeit és készségeit aktiválni.

A személyiség integráltságát fókuszba helyezve érdemes kiemelni a neveléstudomány szempontjából meghatározó jelentőségű önszabályozás aspektusát, mely szorosan egybefonódik a személyiség kutatásával. D. Molnár Éva 2013-ban a témában írt összefoglaló publikációjában több szakirodalomból megközelítette az önszabályozás értelmezését. Eszerint az önszabályozás legegyszerűbb meghatározása alapján, olyan pszichológiai folyamatok összességét jelenti, amelyek révén az egyén kontrollálja gondolatait, érzelmeit és viselkedését az általa kitűzött célok elérése közben, amely magában foglalja a célok eléréséhez szükséges folyamatokat és viselkedéseket egyaránt. (Matthews, Schwan, Campbell, Saklofske és Mohamed, 2000) . Az énhatékonyság fogalmát Albert Bandura vezette be a tudományba (Bandura, 1977).

„A képességeikben kételkedő tanulókkal összehasonlítva a magas önhatékonysággal rendelkezők szívesebben vesznek részt a tanulásban, keményebben dolgoznak, tovább kitartanak, nagyobb érdeklődést mutatnak a tanulás iránt, és magasabb szinten teljesítenek.” (D. Schunk és DiBenedetto, 2016)

Amennyiben a kutatási eredmények igazolják, hogy van összefüggés a testtérkép módszertana és az énhatékonyság, önértékelés, serdülőkori reziliencia fejlődése között, akkor

mind pedagógiai szempontból, mind a pozitív pszichológia értékei szempontjából megfontolandó a projekt iskolai környezetbe való bevezetése, hiszen könnyen kivitelezhető, és jelentőségére már találunk precedens értékű tapasztalatokat. Nagyné Hegedűs Anita 2017-es kutatási eredményében populációspecifikus hatásként emeli ki a tipikus fejlődésű tanulók esetében az önértékelés közvetlen, illetve osztályklímán keresztül kifejtett pozitív hatását az énhatékonyságra (Nagyné Hegedűs, 2017).

A fentiek alapján is fontosnak gondolom megjegyezni, hogy a témával kapcsolatos szakirodalomban kutatva a 21. századi tudományos nyelvezetből kihangosodik, hogy folyamatos fogalomalkotás, egyben fogalomváltás zajlik. A 20. századi szakirodalom a személyiségfejlődés tekintetében énerőként utal az érintegritásból adódó konzisztens énképben rejlő erősségre. Az „énerő” fogalmát az „éngyengeség” felől közelítette meg Kernberg (1984), megközelítésében az éngyengeség specifikumai alacsony frusztrációs tolerancia, gyenge impulzuskontroll, fejletlen szublimációs tolerancia (Flaskay, 2010).

„Az ego-funkciók tevékenységének színvonala szituációfüggő, és aszerint ítéljük meg azok integráltságának fokát (azaz az alkalmazkodás színvonalát), hogy milyen helyzetben hogyan tevékenykednek.” (Lukács, 1992)

Ranschburg (1978) szerint az énerő megítélésének három tényezője van: célfenntartás képessége, kivárás, illetve a célmegvalósulás késleltetésének tűrőképessége, harmadik pedig a kerülőutak kidolgozásának képessége a cél elérése érdekében.

Buda Béla összegzésében az énerő fejlettsége olyan helyzetekben mutatkozik meg leginkább, amikor az ember vágyai, céljai, törekvései valamilyen akadályba ütköznek. Ezt a frusztrációt a különböző énerővel rendelkező emberek különbözőképpen viselik el, oldják meg. Az éngyenge ember hajlamos feladni a célt, illetve frusztrációját indulatokban kifejezni (kétségbeeséssel, haraggal, agresszióval). A fejlett énerővel rendelkező ember viszont képes arra, hogy miközben nem mond le a céljáról (célfenntartás), kivárja azt az időt, amikor célja megvalósulhat (kivárás), illetve megkeresi azokat a társadalmilag is elfogadott módosított lehetőségeket, amelyek mégis elvezetik a céljához (kerülőút). A legnagyobb szocializáló erő az én önszervező aktivitása. Ez tizenéves korban kezd el kialakulni, és ezzel indul meg a felnőtt identitásfejlődés, a saját értékek és szabályok tudatosítása (Buda, 1986).

A 21. századi szakirodalom, elsősorban a neveléstudomány és a pozitív pszichológia, inkább az énerő meglétének megítéléséhez szükséges jellemzők felől közelíti meg a témát. Énhatékonyságként, rezilienciaként ragadja meg az adaptív megküzdéshez szükséges jellemzőket, illetve gyakran használja a „karaktererősségek” kifejezést (Nagyné Hegedűs, 2017). A pozitív pszichológia a pszichológiai tőkék fontos alkotóelemének tekinti az erősségek speciális konstellációját, az énhatékonyságot (magabiztosság a feladatok végrehajtásában), az optimizmust (pozitív attribúciók a jelen és jövő sikereivel kapcsolatban), a reményt (kitartás, ha kell, irányváltztatás), a rezilienciát (nehézségek esetén is sikeres helytállás, lélektani rugalmasság), melyek hátterében meghatározó tényező az én erősségének mértéke. Ritka kivétalként megjelenik az énerősség fogalma 2012-ben egy Staik által jegyzett, Egót és énerősséget összehasonlító tanulmányban, amely úgy fogalmaz, hogy „Én-erősségünk szerves része pszichoszociális-érzelmi és kulturális fejlődésünknek és kialakítja érzetünket vagy önkoncepciónkat önmagunkkal és a körülöttünk lévő másokkal kapcsolatban” (Staik, 2012. 01. 24.).

Önismeret, önfejlesztés mint szocializációs folyamat – pedagógiai innováció

A kutatás tervei szerint a köznevelésbe való bevezetés esetén a tanulók saját motiváció mentén, szabadon választhatnák ezt a programot, esetleg egy projekthét keretében, vagy egy iskolai tábor részeként, alapvetően szabadon választott tanegységként.

A testtétkép mint szocializációs modell

Kozma Tamás 2001-es tanulmányában fogalmazza meg, hogy a szocializáció folyamatában individualizáció, perszonalizáció zajlik, ami során a normák belsővé válása, kultúra elsajátítása történik. Jelenleg a szociális tanulás jellemzői is változnak, ma nem egyetlen közösségben, nem egyetlen életkori szakaszban és kevésbé differenciált kulturális elemek elsajátításában nyilvánul meg, és ez a kép növeli a krízisek lehetőségét. Az iskola megjelenik a modellértékű minta természetes közösségeként, ahol megtörténik a saját kultúrájának megtanulási folyamata, vagyis a kulturáció. Egyben fontos feladat a szocializáció folyamatán belül az individuáció, mely során egyedi élménynek kell körvonalazódnia, különösen a serdülőnek önmagáról, és differenciálódni a környezettől (Kozma, 2001).

Fontos kihangsúlyozni, hogy a modellkövetés, az azonosulás és a differenciálódás leginkább félelemmentes, szabad állapotban tud előnyösen megvalósulni, különben az ellenazonosulás, illetve sodródás is bekövetkezhet. Amennyiben ezt a folyamatot meg lehet támogatni a testtétkép művészetpedagógiai önismereti programmal, akkor mind az individuáció, mind a revitalizáció, vagyis a saját kultúra integrálása, megerősítése nagyon fontos támogatást kaphat, mely a szubkultúrák esetén is különösen jelentős hatással lehet a szocializáció facilitálására.

Meghatározó tényező lehet, hogy a saját család mint elsődleges hatás egybeesik-e az iskolai hatással. A testtétkép programja ebben a tekintetben jó prognózissal bírhat, hiszen az alkotófolyamat során integrálttá válik a hozott családi minta, és ennek elfogadása, énképbe épülése erősítheti a személyt, és növeli a nyitottságot más kultúra (adott esetben az iskola intézményének kultúrája) irányába is.

Maga a módszer is szocializációs modellként jelenik meg. A verbális exploráció során nem hangzik el minősítés, akár még pozitív dicséret sem történik a produktumra, hanem fenomenológiai olvasása történik annak, amit mindannyian látunk. Mindez segíti az önreflexió gyakorlását. A hosszú teremtő, elmélyült alkotómunkát követően az alkotó rátekint „teremtényére”, az elkészült képére, és megtörténhet, hogy jelen van önmaga számára, és természetesen szemléli azt, amit akkor és ott lát. Ezt a folyamatot megerősíti a reflexió a kortársaktól, ami szelíd, minden vizuális megjelenést elfogadó, tiszteletteljes attitűd. Szocializációs folyamatként írható le az a modell, ahogyan kíváncsisággal, nyitottsággal, minden ítélettől mentesen szemléljük mindazt, ami az alkotásokon megmutatkozik.

Reziliens iskola

A reziliens iskolák céljai és működésmódja közt megjelenik az egyénre szabott fejlesztés, az önálló tanulás segítése, egységben a nevelési célokkal. Kiemelt célja a reziliens intézményeknek a gyerekközpontú, szeretetteljes légkör, illetve a szociális integráció és a gyerekek önértékelésének javítása (Patakfalvi, Papp és Neumann, 2018).

Oktatási reziliencia szempontjából a TPA innovatív program befogadása azt jelenthetné, hogy a nehéz feltételek ellenére adott diákok énképe a program segítségével

javulhatna, megküzdési repertoárjuk, kreativitásuk, önszabályozásuk és önszervezésük tekintetében a feltételeikhez képest a jól teljesítő diákok felé mozdulnának, az iskola hangulata és összteljesítménye feltételezhetően pozitív irányba változhatna.

Precedens a testtérkép felsőoktatásban való alkalmazására

A program oktatási környezetbe való bevezetésére való ajánlás több összefoglaló tanulmányban található. Az *Applying Body Mapping in Research: An Arts-Based Method* (A testtérkép alkalmazása a kutatásban: Művészet alapú módszer) címmel megjelent összegző tanulmányban utalás történik a jövőbeni közoktatási környezetben való alkalmazás lehetőségének kiaknázatlanságára (Boydell, 2021).

A testtérképezés olyan értelemben a konstruktivista tanulásmélet munkamódjához kapcsolódik, hogy az egyén a saját hozott és megélt emlékeit, élményeit, tapasztalatait egy strukturáltan vezetett művészeti folyamaton keresztül tudatosítja, a saját testvonalán belül szimbólumok formájában egyedi konstellációba szervezi, miközben egy új megvilágításba helyezett tudásrendszer alakul önmagával kapcsolatban. A testtérképezés Kwon kifejezésével élve ösztönzi a „tanúságtételt”, miközben helyet kapnak örökölt, intraperszonális és interperszonális részelemek, amely összegző és alakító folyamat lehetővé teszi az egyén számára önmaga világának komplex felfogását, s e tárgyi világba szerveződött szövetként szemlélve a személyes konstruktum egyediségének felfedezését.

A felsőoktatásban már több példa is van arra vonatkozólag, hogy a pedagógusok fejlődő szakmai identitásának ösztönzésére használták a testtérkép módszerét. Carolina S. Botha (2017) tanulmánya azt vizsgálja, hogy a testtérképezés milyen mértékben járulhat hozzá a professzionális tanári identitás kialakításáról szóló diskurzushoz, illetve a módszer milyen szerepet játszhat az életorientációban. E precedens értékű alkalmazása a body mapping módszerének úttörő szerepet játszik a testtérképezés mint csoportalapú technika alkalmazásában, ahol emberek csoportja ugyanazon a testtérképen dolgozik együtt.

„A »ki vagyok tanárként« fogalma, a tanári identitásról való gondolkodást személyes és szakmai szinten is szükségessé teszi. E tanulmány kiemeli, hogy az identitás kulcsfontosságú tényező a tanár önhatékonyágában, motivációjában, elkötelezettségében és munkával való elégedettségében. [...] Ily módon a testtérképezés

A testtérképezés olyan értelemben a konstruktivista tanulásmélet munkamódjához kapcsolódik, hogy az egyén a saját hozott és megélt emlékeit, élményeit, tapasztalatait egy strukturáltan vezetett művészeti folyamaton keresztül tudatosítja, a saját testvonalán belül szimbólumok formájában egyedi konstellációba szervezi, miközben egy új megvilágításba helyezett tudásrendszer alakul önmagával kapcsolatban. A testtérképezés Kwon kifejezésével élve ösztönzi a „tanúságtételt”, miközben helyet kapnak örökölt, intraperszonális és interperszonális részelemek, amely összegző és alakító folyamat lehetővé teszi az egyén számára önmaga világának komplex felfogását, s e tárgyi világba szerveződött szövetként szemlélve a személyes konstruktum egyediségének felfedezését.

megfelelő platformot biztosít a hiedelmek, elvárások és a tanári identitás fejlődésének kritikus reflexiójához.” (Botha, 2017)

A kísérlet nem egyedülálló, például Kwon is említést tesz egy hasonló programról: „A felsőoktatásban a zenetanárok identitásának feltárására használták (Griffin, 2015)” (Kwon, 2022). Ebben a tanulmányban a zenetanítással kapcsolatos félelmek és önbizalomhiány témakörében a transzformáció eszközzé válik e módszer.

„A testtésképezés átalakító eszközzé válik a zenetanárképzésben, hogy a tanárjelölteket a megtestesült félelemtől a megnövekedett önbizalom felé mozdítsa a jövőbeli tanítási gyakorlat alakításában.” (Griffin, 2015)

A tanárjelölteknek dekonstruálniuk kellett korábbi zenei ismereteiket ahhoz, hogy a zenéről és a zeneoktatásról alkotott jelenlegi felfogásukat konceptualizálni tudják. A testtésképezés folyamatába való bekapcsolódás lehetőséget biztosított számukra erre.

„A testtésképezési folyamatban való részvételük előtt sok tanárjelölt úgy vélte, hogy zeneietlen, és semmilyen zenei tapasztalattal nem rendelkezik. A testtésképezés lehetővé tette számukra, hogy vizuálisan elmeséljék korábbi tapasztalataikat, és felismerjék, hogy ezek valóban zenei tudásnak számítanak, ami szerves részét képezi az általános zenetanárként való identitásképzésüknek” (Griffin, 2015).

A testtésképezés alkalmazása a kutatásban, illetve a testtésképezés mint egyfajta digitális ismeretszerzési stratégia

A módszer egyszerű kivitelezhetősége által is egyre gazdagabb kutatási anyagként szolgálnak maguk az elkészült alkotások is. Boydell (2021) összefoglaló áttekintése további reményekkel bír a felhasználási terület sokrétűségét illetően: a testtésképezést mint egyfajta ismeretszerzési stratégiát szemléli. Foglalkozik a tanulmány a testtésképezés mint tudásalkotás, mint ismeretterjesztés, a testtésképezés új megközelítései, és a testtésképezés kutatásának hatása témakörökkel, egyben a testtésképezés naprakész, újszerű alkalmazásaival is. Ludlow leírja egy web-alapú testtésképező alkalmazás fejlesztését, bemutatja egy testre szabott VR testtésképező program kifejlesztésének folyamatát, amely lehetővé teszi, hogy a résztvevők 3D-ben rajzolhassanak virtuális környezetben. A testtésképezés VR-ben való alkalmazása nagy potenciállal rendelkezik mint átalakító, részvételi kutatási eszköz. A kvantitatív és kvalitatív elemzési módszerek összehasonlítására építve lehetőség van a testvizualizáció további rétegeinek integrálására is.

„A testtésképezés VR-környezetbe való átültetése fokozhatja az elkötelezettséget (motiváció nő, zavaró tényező csökken – bevonódás), mert játékos és vizuálisan lenyűgöző élményt nyújt” (Ticho, 2021). [...] „A nagy papírlap helyett a VR-élmény lehetővé teszi számukra, hogy egy életnagyságú 3D-s avatárt válasszanak, amely vászonként működik, amelyre rajzolhatnak – a testükön belül, kívül és a bőrükön egyaránt.” (Ticho, 2021)

A fejlesztők szerint saját testük illusztrációja elvonhatja a figyelmet, szerencsésebb saját maguk absztrakciójával dolgozni, ezért egy olyan testre szabott androgün avatárt készítettek, amely közvetlenül a résztvevő magasságához méretezhető az élményen belül.

„A valós rajzok archiválása nehézkes, a digitális környezetben történő elkészítésével minden érintett fél számára lehetővé válik a másolatok megőrzése és lehetőség van anonim módon való megosztásra és a tudományos elemzések készítése szempontjából is előnyös.” (Ticho, 2021).

Érdekességképpen megemlíteném, hogy a digitális gyógyszerészetnek nevezhető szélesebb mozgalom szintén használja a digitális testtérképezés módszerét.

„A meglévő kutatások bizonyították a biofeedback-alapú VR-élmények hatékonyságát a krónikus fájdalom csökkentésében, hasonlóan a placebohoz, azáltal, hogy a fájdalom vizuális ábrázolásai feletti kontroll illúzióját adják.” (Ticho, 2021)

Ticho tanulmánya kitér a testtérképezés digitális térbe való áthelyezésének olyan kérdésköreire is, amelyek

„akár etikai megfontolásokat is igényelnek a résztvevők biztonsága és jólléte tekintetében. A testtérképezési tapasztalatok digitalizálása azt jelenti, hogy az emberek egyedül is részt vehetnek a testtérképezésben.” (Ticho, 2021)

A VR-élmények és különösen az avatárvizualizációk manipulálhatják énképünket.

„Yee és Bailenson (2007) leírja a Proteus-effektust, az én digitális reprezentációinak hatását, és azt, hogy ezek hogyan befolyásolják a viselkedésünket, az énünkön belül és az élményt követően hogyan befolyásolja a hosszú távú önértékelését.” (Ticho, 2021)

Az e tanulmány fókuszában lévő TPA kutatás a VR-élményt lehetővé tévő, a 21. században megkerülhetetlen fejlesztések tudatában is kiemelten fontosnak tartja, hogy a rohamos ütemben fejlődő digitális környezet közepette felnövekvő „homo informatikus”-ként aposztrofált új nemzedék a művészettel nevelés ezen innovatív lehetőségét elsősorban a kézzelfoghatóság, az érzékszervi tapasztalaton alapuló manuális alkotófolymat élményén keresztül tapasztalhasssa meg!

A testtérképezésre tekinthetünk a személynek önmagáról való tanulásának tanulási környezeteként, amely egyértelműen a tanulót állítja a tanulási folyamat középpontjába, támogatja a tanulás iránti elköteleződését, és érthetővé teszi számára a tanulási folyamatban betöltött kiemelkedő szerepét. Egyértelműen demokratikus, partneri alapon bátorítja, hogy megértse saját tanulási tapasztalatait, és saját tanulási stratégiákat dolgozzon ki az önmagáról való tanulás, az önismeret érdekében.

Összegzés

A tanulmány zárásaként érdemes visszakapcsolni gondolatainkat a módszer természetes, ősi, játékos, mindenki számára könnyen elérhetővé tehető és sikerélményt nyújtó jellegére.

„A testtérképezés, vagyis az, hogy valaki lerajzolja a testformánkat, olyasmi, amit sokan csináltunk már (például gyermekkorunkban a homokban), és az ősi gyakorlatokhoz kapcsolódik, amikor az emberek tükör nélkül, árnyékként és alakzatként látták önmaguk tükörképét, és vizuálisan ábrázolták magukat a testük körvonalai és kézlenyomatai révén...” (Boydell, 2021)

E strukturált folyamatban a sok kisebb rajz helyett a testformát felhasználva életnagyságú portrékat készítenek, amelyen az én számos különböző aspektusa egyszerre tud működni egy adott feladatra válaszul gondosan megtervezett gyakorlatsorozat mentén (Boydell, 2021).

Összegzésképpen megfogalmazható, hogy a kulturális örökség oldaláról megközelített, számtalan szakirodalmi tanulmány alapján bemutatott, széles körben hatékonyan használt testtérkép módszer egy *sajátságos ismeretszerzési stratégiaként jelenik meg*. Oktatási környezetbe való bevezetésének van létjogosultsága, egyben még kiaknázatlan terület.

Az innovatív művészeti program illeszkedik a kortárs művészetpedagógiai paradigmák és témák közé. Iskolai alkalmazása pubertáskorban az EKKÉ Neveléstudományi Iskolájában jelenleg zajló kutatás reményei szerint pozitív hatással lehetne a fiatalok önazonossággal kapcsolatos fejlődési folyamatára, segítheti a önmaguk megítélésének, a másoktól megkülönböztetett létezés viszonylag tartós, folytonos egységes képének kialakulását, az önfelfedezés megerősítő élményét. A kutatás jelenleg vizsgálja, hogy feltételezhetően a program pozitívan hatna az énhatékonyagra, a tanulmányi rezilienciára, illetve az önértékelésre. Pozitív hatással lehet a mentális jóllétre, a társas kapcsolatokra, amely során az intézmény légköre javulhatna, egyben minden bizonnyal támogatná a pedagógiai munka hatékonyságát is: feltételezhetően kevesebb fejlesztésre lehet szükség, amennyiben biztosabban hozzáfér a személy saját erőforrásaihoz, jobban tudja hasznosítani a lehetőségeket, amelyeket kap.

Rozgonyi Emőke

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola,
Simmelweis Egyetem Rehabilitációs Klinika Pszichoszomatikus és Pszichoterápiás Osztály, Tünderhegy*

Irodalom

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 11. 20. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Berzsenyi, E. (2020). *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékosokról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Kiadó.
- Berzsenyi, E. (2024). „Bűnös vagy ártatlan?” – Az európai középkor fogyatékoságtörténete. Eötvös József Kiadó.
- Botha, C. S. (2017). Using metaphoric body-mapping to encourage reflection on the developing identity of pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 37(3), 1–12. <https://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/1377/714> Utolsó letöltés: 2023. 11. 21. DOI: 10.15700/saje.v37n3a1377
- Boydell, K. M. (2021, Ed.). *Applying Body Mapping in Research. An Arts-Based Method*. Routledge. DOI: 10.4324/9780429340260
- Buda, B. (1986). *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Caldwell, C. (2016). Body identity development: definitions and discussions. *Body Movement and Dance in Psychotherapy*, 11(4), 220–234. <https://www.researchgate.net/publication/297736256> Utolsó letöltés: 2023. 12. 21. DOI: 10.1080/17432979.2016.1145141
- Cousineau, T. M., Franko, D. L., Trant, M., Rancourt, D., Ainscough, J., Chaudhuri, A. & Brevard, J. (2010). Teaching adolescents about changing bodies: Randomized controlled trial of an Internet puberty education and body dissatisfaction prevention program. *Body Image*, 7(4), 296–300. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1740144510000653> Utolsó letöltés: 2023. 11. 21. DOI: 10.1016/j.bodyim.2010.06.003
- D. Molnár, É. (2013). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Benedek, A. & Gölner, E. (szerk.), *In Tanulmányok a neveléstudomány köréből: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29–54. <http://real.mtak.hu/28312> Utolsó letöltés: 2023. 11. 13.
- De Jager, A., Tewson, A., Ludlow, B. & M. Boydell, K. (2016). Embodied Ways of Storying the Self: A Systematic Review of Body-Mapping. *Forum Qualitative Social Research*, 17(2), 1–31. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2526/3987> Utolsó letöltés 2023. 03. 26.

- Dew, Angela, Smith, Louisa, Collings, Susan & Savage, Isabella D. (2018). Complexity Embodied: Using Body Mapping to Understand Complex Support Needs. *Forum Qualitative Social Research*, 19(2), 1–24. DOI: [10.17169/fqs-19.2.2929](https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2929)
- Dimitriadis, G. (2006). From Palaeolithic “Venus” up to the anthropomorphic statue-menhir: the ideological evolution of the human body in prehistoric art. *International Congress Series*, 1286, 7–12.
- Faix-Prukner, Cs. & Sebastian, H. (2023). Testet öltött elnyomás – a kulturálisan érzékeny szomato-pszichoterápia. *Imágó: Pszichoanalízis, társadalom, kultúra*, 12(2), 36–54. <https://imagobudapest.hu/wp-content/uploads/2020/11/4-Faix-Haas.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 11. 20.
- Flaskay, G. (2010). *Pszichoanalitikus terápia a gyakorlatban*. Medicina Könyvkiadó.
- Kernberg, O. (1984). *Severe Personality Disorders*. Yale University Press.
- Kernberg, P., Weiner, A. & Bardenstein, K. (2000). *Személyiségzavarok gyermek- és serdülőkorban*. Animula.
- Griffin, S. (2015). Shifting from fear to self-confidence: Body mapping as a transformative tool in music teacher education. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(3), 261–279. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/56048/pdf> Utolsó letöltés: 2023. 12. 22. DOI: [10.55016/ojs/ajer.v61i3.56048](https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v61i3.56048)
- Kiss, V. (2021). Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I–II. *Vizuális Kultúra*, 1(2), 46–52.
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Kwon, H. (2022). Body mapping as embodiment and witnessing and its implications for art education. *International Journal of Education Through Art*, 18(3), 309–324. DOI: [10.1386/eta_00103_1](https://doi.org/10.1386/eta_00103_1)
- Luckett, T. & Bagelman, J. (2023). Body mapping: feminist-activist geographies in practice. *Cultural Geographies*, 30(4), 621–627. DOI: [10.1177/14744740231179479](https://doi.org/10.1177/14744740231179479)
- Ludlow, B. A. (2014). Witnessing: Creating Visual Research Memos About Patient Experiences of Body Mapping. *American Journal of Kidney Diseases*, 64(5), A13–A14. DOI: [10.1053/j.ajkd.2014.06.013](https://doi.org/10.1053/j.ajkd.2014.06.013)
- Lukács, D. (1992). Heinz Hartmann és az én-pszichológia. In Kulcsár, Zs., Lukács, D. & Komlósi, A. (szerk.), *Függés-függetlenység*. Tankönyvkiadó.
- Lukács, D. & Pressing, L. (1992). Az énkép és az önértékelés vizsgálata, In Mérei, F. & Szakács, F. (szerk.), *Pszichodiagnosztikai vademecum I/2*. Tankönyvkiadó.
- Lys, C. (2018). Exploring coping strategies and mental health support systems among female. *International Journal of Circumpolar Health*, 77, 1–11. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/22423982.2018.1466604?needAccess=true> Utolsó letöltés: 2023. 11. 20. DOI: [10.1080/22423982.2018.1466604](https://doi.org/10.1080/22423982.2018.1466604)
- MacCormack, C. P. & Draper, A. (1987). Social and cognitive aspects of female sexuality in Jamaica. In P. Caplan (Ed.), *The Cultural Construction of Sexuality*. Routledge, 143–165.
- Marcell, M. (1931). *Az egyéniség összetevői*. Élet Kiadó.
- Matthews, G., Schwan, V., Campbell, S., Saklofske, D. & Mohamed, A. (2000). Personality, Self-Regulation, and Adaptation: A Cognitive-Social Framework. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (szerk.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press. 171–207. DOI: [10.1016/B978-012109890-2/50035-4](https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50035-4)
- Meiring, J. & Müller, J. (2010). Deconstructing the body: Body theology, embodied pastoral anthropology and body mapping. *Verbum et Ecclesia*, 31(1), 1–7. https://www.researchgate.net/publication/271115078_Deconstructing_the_body_Body_theology_embodied_pastoral_anthropology_and_body_mapping Utolsó letöltés: 2023. 10. 02. DOI: [10.4102/ve.v31i1.367](https://doi.org/10.4102/ve.v31i1.367)
- Mező, F. & Mező, K. (2019). Művészeti diagnosztikai eszközök a művészettel nevelés szolgáltatásban. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 5(3), 91–102. http://real.mtak.hu/104212/1/kb_2019_3_mezo_mezo.pdf Utolsó letöltés: 2023. 09. 11. DOI: [10.18458/KB.2019.3.91](https://doi.org/10.18458/KB.2019.3.91)
- Nagyné Hegedűs, A. (2017). *Az élnélküliség vizsgálata tipikus fejlődésű és intellektuális képességzavart mutató tanulók körében*. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/40623> Utolsó letöltés: 2023. 07. 02.
- Nayoan, C. R., Hobana, E. & Williams, J. (2020). How young female adolescents understand their pubertal body. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 872–881. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02673843.2020.1767662?needAccess=true> Utolsó letöltés: 2023. 09. 11. DOI: [10.1080/02673843.2020.1767662](https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1767662)
- Nemes, N. & Rozgonyi, E. (2023. 08. 05.). Nem a gyerekek tehetnek arról, hogy ilyen körülmények között fejlődnek, mint ami most a világban van. *HVG*. https://m.hvg.hu/elet/20230805_Muveszterrapia_anorexia_eveszavar_pszichiatria_gyogyuhas Utolsó letöltés: 2023. 08. 05.
- Nyitrai, P. (2020). Útmutató a vizuális kultúra tantárgy tanításához. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-vizualis-kultura-tantargy-tanitasahoz.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 09. 11.

- Orchard, T. (2017). *Remembering the Body: Ethical Issues in Body Mapping Research*. 1. kiadás. Springer Kiadó.
- Patakfalvi Czirják, Á., Papp, Z. A. & Neumann, E. (2018). Az iskola nem sziget, Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio*, 27(3), 474–480. http://real.mtak.hu/102472/1/Educatio_2018-3-09-Patakfalvi-Czirjak_et_al.pdf Utolsó letöltés: 2023. 11. 22. DOI: 10.1556/2063.27.2018.3.9
- Ranschburg, J. & Popper, P. (1978) *Személyiségünk titkai*. RTV-Minerva Kiadó.
- Rozgonyi, E., Gyulavári, Á. & Klein I. (2013). Testtérrképezés – új művészetterápiás lehetőség bemutatása evészavarral kezelt fiatalokkal. In *A Magyar Gyermek- és Ifjúságpszichiátria és Társzszakmák Társaságának XXXVII. Kongresszusa: Közös utak – új dimenziók a gyermekek mentális egészségéért*. Magyar Gyermek- és Ifjúságpszichiátria és Társzszakmák Társasága. <https://docplayer.hu/673243-Kozos-utak-uj-dimenziok-a-gyermekek-mentalis-egeszsegeert.html> Utolsó letöltés: 2023. 11. 22.
- Rozgonyi, E., Major, M. & Besenyei, Cs. (2014). Alkotással átélni saját magunk teremtesének élményét – testtérkép. In Osváth, P. (szerk.), *A Magyar Pszichiátriai Társaság VIII. Nemzeti Kongresszusa: Ép lélekben ép test: Corpus sanum in mente sana: absztrakt kötet*. Magyar Pszichiátriai Társaság. https://mptpszichiatria.hu/upload/pszichiatria/document/MPT2014_absztrakt_kotet_0124.pdf Utolsó letöltés: 2023. 11. 22.
- Schunk, H. D. & DiBenedetto, M. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. In Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (Eds.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge, 34–54. DOI: 10.4324/9781315773384-9
- Sonkoly, G. (2000). A kulturális örökség fogalmának értelmezési és alkalmazási szintjei. *Regio – Kisebbség, kultúra, politika, társadalom*, 11(4), 45–66. <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00038/pdf/03.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 11. 20.
- Staik, A. (2012. 01. 24.). Ego Versus Ego-Strength: The Characteristics of a Healthy Ego and Why It's Essential to Your Happiness. *PsychCentral*. <https://psychcentral.com/blog/relationships/2012/01/ego-versus-ego-strength-the-characteristics-of-healthy-ego#1> Utolsó letöltés: 2023. 10. 10.
- Strohner, J. (2015). Rendszerszemlélet, mint stratégiai elvárás és gyakorlat a Vizuális Aktivitás Kompetencia vonatkozásában. In *Tanulási-tanítási stratégiák kiépülése a vizuális aktivitás kompetencia-területen*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Széplaki, G. I. (2010). *Az ember teste: A test státusza a filozófiai tradícióban*. Debreceni Egyetem.
- Széplaki, G. I. (2018). Megsebzett test: megjegyzések az európai művészet testábrázolási narratívájához. *Korunk*, 29(11), 18–27. http://epa.oszk.hu/00400/00458/00648/pdf/EPA00458_korunk-11-2018_018-027.pdf Utolsó letöltés: 2023. 11. 21.
- Ticho, S. (2021). Body Mapping And Virtual Reality. In Boydell, K. M. (Eds.), *Applying Body Mapping in Research: An Arts-Based Method*. Routledge. 81–91. DOI: 10.4324/9780429340260-8

Absztrakt

A tanulmány az emberiség története során kulturális örökségként megjelenő gondolkodásbeli és művészeti reflexiók szemszögéből vizsgálja a testtérkép elnevezésű komplex művészeti program serdülőkori személyiség-fejlődést támogató jellegét és 21. századi létjogosultságát a mai oktatási rendszerbe való bevezetésre. A testtérkép művészeti programmal kapcsolatos tapasztalatokat körüljárva az iskolafejlesztés innovatív lehetősége kerül fókuszba, amely a maga módján a konstruktivista szemléletet és egyben az innováció egyik fontos jellemzőjét, az önkéntességet is képviseli. Egy olyan, önismertet támogató programról van szó, amely során a projektben résztvevő személy a már meglévő személyes tudását és tapasztalatait egy művészeti eszközöket használó összefoglaló narratíván keresztül mozgósítja és szemléli, miközben az alkotó folyamat által kiegészül, és új, integrált és tudatos tapasztalattá és tudássá áll össze önmagáról. A tudásszervezés konstruktivista modelljének perspektívájából megfogalmazva az önmaguk lehetőségeivel kapcsolatos metakogníciót támogatja a program, saját egyediségének birtokbavételével, tanulásával, a sajátosságok „bátor”, szabad mozgósítása érdekében. Ilyen értelemben pedagógiai szempontból a program oktatási környezetbe való bevezetése serdülőkorban, a kutatás pozitív preconcepciója szerint, a mentális jólét támogatásán túlmenően jótékonyan hathat az élnéhatékonyaságra, a tanulmányi rezilienciára, illetve közvetetten a kognitív, személyes és szociális kompetenciák területén is. A projekt egy klinikai művészetterápiás munka során kifejlesztett módszer pedagógiai adaptációja, amely az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolában jelenleg folyamatban lévő kutatás témájaként kerül kidolgozásra: egyszerre pedagógiai fejlesztés, illetve annak kipróbálása, reflektálása, elemzése, azaz egyfajta akciókutatás.

Kulcsszavak: pedagógiai fejlesztés, testtérkép, komplex művészetpedagógiai módszer; tudásszerveződés

Az egyet-nem-értés művészete

Skregelid, L.: Dissens and Sensibility – Why Art Matters

Mit ér a művészet a sötét időkben? Találhatunk-e jelentést a világban a segítségével, vagy csak átmeneti vigaszt nyújt? Hol a helye az ember életében? Milyen szerepet kellene, hogy kapjon a nevelésben? Ezekre és ehhez hasonló kérdésekre keresi a választ Lisbet Skregelid 2024-ben megjelent *Dissens and Sensibility – WHY ART MATTERS* című kötete. A szerző művészetpedagógus és kutató, a norvégiai Universitetet i Agder tanára. Vezetése alatt működik a *Kunst og barn & unge* (Művészet: gyerekek és fiatalok) kutatócsoport, kutatási területe a művészet és a nevelés-oktatás kapcsolata és az *egyet-nem-értés* (disszenzus) pedagógiája. Munkái jelentős hatással vannak nemcsak a kortárs művészetpedagógia, hanem a neveléstudomány egész területére; ezekben olyan filozófiát fogalmaz meg, amelynek a továbbgondolása gyümölcsöző lehet a pedagógusok, a művészek és a kutatók számára egyaránt.

A könyv a Creative Commonsnak köszönhetően ingyenesen elérhető online formában, és rendelhető fizikai változatban is. A digitális változat is hűen tükrözi, hogy művész-pedagógus szerzőről van szó: a szerkesztettség, a tipográfia, a fényképek mind-mind igényesen keretezik a mondandót. A könyv felépítése nem véletlenszerű, Skregelid tudatosan választja ki azokat a kontextusokat (múzeum, tanárképzés, művészeti kurzusok), amelyekben a disszenzus pedagógiája a legjobban érvényesülhet. Hat fejezetbe rendezi az anyagot, ezeket tekintsük inkább egymás után következő esszéknek, amelyek lazán kapcsolódnak egymáshoz. Emiatt a könyv olvasható lineárisan, de a fejezetek akár külön-külön is megállják helyüket. Miután végigvesszük az olvasót különböző

művészeti tereken, a záró fejezetben elérkezik egy általános, a pedagógiai munkát érintő következtetéshez és ajánláshoz.

Thor Heyerdahltól származó könyvin-dító idézete kinyitja azt az ajtót, amelyen keresztül betekintést nyerünk Skregelid tantermébe – felkészít bennünket arra, hogy határokon lépjünk át, és megkérdőjelezzünk minden korlátot, amely a kreatív és kritikai gondolkodásnak gátat szabhat. Jacques Rancière filozófiájára építkezik, élesen bírálja a hagyományos oktatási gyakorlatot, amelynek felfogásában a tanár a tudás kizárólagos birtokosa. Egy olyan nevelésfilozófiai modellt javasol, amely az egyenlőséget, az esztétikai elköteleződést, az inklúziót és a tanulók önálló fejlődését helyezi előtérbe. Szorgalmazza a tudásmegosztás struktúráinak és a pedagóguszs szerepeknek az újragondolását. Skregelid szerint a művészeteknek és a művészeti nevelésnek generatív potenciáljuk van: nemcsak készségeket sajátíthatunk el rajtuk keresztül, hanem önkifejezésünket és önismeretünket is fejleszthetjük.

A bevezetés és az első fejezet megadja a könyv elméleti keretét, és bevezeti a disszenzus (egyet-nem-értés) pedagógiájának fogalmát. Skregelid nem csupán a norvég oktatás helyzetét mutatja be, hanem saját személyes élményein és azokra adott reflexióin keresztül vezeti be az olvasót a művészeti nevelés problémakörébe.

Skregelid meglátása szerint a művészeti nevelés leginkább a diákok önkifejezését és önismereti fejlődését mozditja elő. A disszenzus a Biesta által sokat tárgyalt szubjektifikáció (vagy *alannyá válás*) motorja: a hangsúly itt nem azon van, hogy *mi* a szubjektum, az egyén, hanem hogy *hogyan* létezik a világban. A művészettel való találkozás és a megszokottól

eltérő nézőpontok megismerése segítheti az egyént, hogy új fenomenológiai lencsén keresztül lássa, hallja, érzékelje és értelmezze a világot.

Rancière egyenlőségről alkotott elképzelése mentén a hagyományos tanár-diák viszonyt is megkérdőjelezi. Filozófiája szerint a tanár ma már nem tekintendő a tudás kizárólagos birtokosának: a diákok egyenrangú partnereként vesz részt a személyiségfejlődési folyamatban. A habermasi életvilág központi nevelés fontosságát hangsúlyozza, amelyben a diákok nyitnak a világra, és képesek kritikai módon viszonyulni különböző nézőpontokhoz.

A második fejezetben a szerző egy múzeumi környezetben megvalósított kutatás alapján mutatja be, hogy miként lehet a disszenzust pedagógiai stratégiaként alkalmazni. Központi gondolata, hogy ezt provokatív és konfrontatív művészettel lehet előidézni, olyan helyzeteket teremtve, amelyek valamilyen ellenállást váltanak ki a megfigyelőből, ezáltal pedig teret engednek az egyet-nem-értésnek és a váratlannak. Skregelid diákok bevonásával végzett kutatását mutatja be, amely a dél-norvégiai Sørlandet Művészeti Múzeumban zajlott. A múzeumi látogatások során tudatosan olyan műveket tekintettek meg, amelyeket a diákok problémásnak vagy akár „nem művészetnek” címkéztek, így kérdésfeltevésre, vitára és a megszokottól eltérő nézőpontok vizsgálatára ösztönöztek. Tudatosan provokatív és megbotránkoztató tartalmakat választottak, hogy erőteljesebb reakciókat és vitákat váltsanak ki: Skregelid a disszenzus mellett a konfliktusok produktív potenciálját hangsúlyozza. Rámutat, hogy a múzeumi és művészeti nevelésnek fontos szerepe van a demokratikus értékek közvetítésében. Konkrét példákat mutat arra, hogy a művészettel való találkozás és az általa generált vita miként segítheti az empátia és a tolerancia fejlesztését, miközben a befogadók aktív résztvevőivé válnak a művekkel folytatott dialógusnak.

Skregelid hangsúlyozza a tanár központi szerepét a disszenzus pedagógiájában,

feladataként a biztonságos terek megteremtését jelöli meg, amelyekben a kritikai gondolkodás jegyében zajló viták lefolytathatóak. A *Teiporama* nevű projektjében a pedagógushallgatók szabadon kísérleteztek, anélkül, hogy előre meghatározott cél vagy elvárás lett volna velük szemben. Ennek az volt a célja, hogy a résztvevők a hagyományos oktatási módszerektől eltérő, nyílt, folyamatközpontú megközelítést alkalmazva kilépjenek komfortzónájukból, és új, kreatív megoldásokat találjanak. A hallgatók kezdetben bizonytalankodtak, túlságosan is a célvezérelt, pragmatikus oktatási rendszerhez voltak hozzászokva. Eleinte nehezen tudták elengedni ezt az eredményorientált gondolkodásmódot, és frusztrálóan találták, ha nem sikerült azonnal látványos eredményeket elérniük. Az idő múlásával azonban egyre inkább belejötték a kísérletezésbe, elkezdték élvezni a projekt nyújtotta szabadságot.

A szerző bevezeti a *harmadik tér* fogalmát is: ez egy olyan metaforikus hely, amely különböző kultúrák és identitások találkozási pontját jelenti; a *Teiporama* projekt esetében ez a harmadik tér a művészet és a pedagógia közötti terület. A disszenzus abban segít, hogy a hallgatók kilépjenek a megszokott gondolkodási rutinból, és nyitottabbá váljanak az új tapasztalatok iránt; a *harmadik tér* pedig olyan biztonságos teret biztosít, ahol a hallgatók szabadon kísérletezhetnek anélkül, hogy úgy éreznék, valamilyen külső elvárásnak kell megfelelniük.

A negyedik fejezetben Skregelid egy kísérletről számol be, amelynek céljaként azt jelölte meg, hogy a hallgatók művészeti eszközökkel reflektáljanak ellentmondásos élethelyzetekre (mint például az európai migráció) és azok etikai vonatkozásaira. Így nemcsak a résztvevők művészi kifejezőmódja változott, hanem a világról alkotott nézeteik is átalakuláson mentek keresztül. A kurzus során a hallgatók megélték, milyen fontos a kételkedés és az önreflexió; ez lehetővé tette az „én” megjelenését, és annak a világ felé való megnyílását.

Az ötödik és talán legfontosabb fejezetben Skregelid a disszenzus pedagógiáját elemzi személyes művészeti kutatási projektjében (*My Stunning Stream: Made with a Little Mischief*). Talán ennek kellett volna a nyitófejezetnek lennie, hiszen ezen keresztül értjük meg a szerző személyes kapcsolódását a témához, valamint, hogy milyen szándékkal kezdett bele a könyv megírásába. A projekt keretében a szerző hetente két-három alkalommal fut, eközben ugyanazon a helyen 30 másodperces videofelvételeket készít a tengerpartról. A fizikai aktivitás és a filmezés révén Skregelid személyes fejlődési teret hozott létre. Ráébredt, hogy a futás és a táj okozta pozitív hatást gyakran megzavarták váratlan történések, változások. Ez a felismerés arra készítette, hogy átgondolja a disszenzus szerepét a tanulásban, mivel a megszokottól eltérő, váratlan helyzetek új perspektívákat nyithatnak meg, végeredményben pedig elősegíthetik a személyes fejlődést.

A hatodik, záró fejezetben Skregelid összegzi a könyv elméleti alapjait, és rámutat arra, hogy a művészet disszenzuális jellegzetességeire épülő pedagógia összhangban áll Helga Eng norvég művészetpedagógus több mint százéves gondolataival is. Idézi Eng *Kunstpädagogik* című könyvének egyik bekezdését, amelyben a művészet mint átfogó pedagógiai keret jelenik meg. Amellett, hogy a művészeti képzés során a diákok technikákat sajátítanak el, a művészet minden oktatási tevékenységet át kell, hogy hasson – emlékezzünk rá: erre rimel Kodály Zoltán pedagógiája is. Skregelid kiemeli, hogy Eng nézetei utópisztikusnak tűnhetnek a jelenlegi oktatáspolitikai rendszerben, amely a kompetenciákra és a mérhető eredményekre helyezi a hangsúlyt. Mégis, az oktatásnak a mindenkori jelenre és magára az életre kell reflektálnia. Eng felfogása szerint az iskoláknak azokra az ismeretekre kellene összpontosítaniuk, amelyekre *itt-és-most* van szükség (vegyük itt észre a rogersi alapelvet!), nem pedig a jövőre. Mindketten hangsúlyozzák a gyermekek aktív szerepét a tanulási

A hatodik, záró fejezetben Skregelid összegzi a könyv elméleti alapjait, és rámutat arra, hogy a művészet disszenzuális jellegzetességeire épülő pedagógia összhangban áll Helga Eng norvég művészetpedagógus több mint százéves gondolataival is. Idézi Eng Kunstpädagogik című könyvének egyik bekezdését, amelyben a művészet mint átfogó pedagógiai keret jelenik meg. Amellett, hogy a művészeti képzés során a diákok technikákat sajátítanak el, a művészet minden oktatási tevékenységet át kell, hogy hasson – emlékezzünk rá: erre rimel Kodály Zoltán pedagógiája is.

folyamatban, a kritikai gondolkodás fejlesztésének fontosságát, valamint az érzelmek és a képzelet szerepét az oktatásban.

Lisbet Skregelid munkája arra a következtetésre jut, hogy a disszenzus pedagógiája értékes eszköz lehet a nevelésben. A művészet disszenzuális felhasználása révén az oktatás élményszerűbbé, kreatívabbá és kritikai szemléletűvé válhat. A megszokottól eltérő helyzetek elősegíthetik a diákok személyes fejlődését, és felkészíthetik őket a 21. század társadalmi kihívásaira. Gondolatai inspirációt jelenthetnek mindazok számára, akik a nevelés-oktatás megújításán fáradoznak.

Skregelid, L. (2024). *Dissens and Sensibility – Why Art Matters*. Intellect.

Rajnai László

EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola

Abstracts

School Democracy and Participation

Anna Siegler

Abstract

International literature shows that school practices are perceived by students as democratic. Also, based on the opinions and participation of students, these have many positive effects. Examples include higher engagement, cohesion, learning motivation, and improved academic performance. However, practical implementation is greatly hindered by the fact that, due to lack of time, financial constraints, and general overload, school workers often refrain from listening to students' opinions and incorporating them into decision-making processes. This study examined the practice and impact of involving young people in participation processes among Hungarian adolescents. It was hypothesized that those who experience participation report higher collective efficiency and trust in decision-makers, just as community identification will be more typical among them compared to those young people who are not involved in other decision-making processes at school. Data were collected in 2023 (N=841). Using Jamovi statistical program version 2.3.28, and implementing the Mann-Whitney U test, differences between groups were examined and, in addition to our hypotheses being confirmed, the descriptive data showed that nearly 40-70% of the students felt that the students are not involved in situations of school life such as the establishment of house rules, disciplinary matters involving students and the settlement of teacher-student conflicts. Based on the responses of the participants, the most common form of participation is the involvement of student governments in making decisions about school event organization, which is in line with what is found in the literature.

Keywords: participation; collective efficiency; trust; community identification; social education

In the Midst of Contexts. Foreign Language Learning Motivation and Anxiety in Five Different Secondary Schools

Balázs Fajt– Adél Vékási– Mátyás Bánhegyi

Abstract

This study deals with secondary school students' L2 learning motivation and anxiety. For the investigation of this interrelation, quantitative methods were used: students (n=1019) from five different secondary schools were surveyed. The aim of this research was to explore how individual learner differences influence L2 learning in different educational settings in Hungary, including metropolitan and elite secondary schools, vocational schools, church-run secondary schools and secondary schools in the countryside. Our results show that there are differences among the motivation levels and anxiety levels of students from different types of schools. The results also suggest that learners' immediate learning environments have a significant impact on their attitudes towards L2 learning. This study can serve as input for the further development of teaching strategies at the institutional level: results can help different types of schools to find ways to support and aid their students' language learning in a more effective way. The results could also serve as a starting point for further research aimed at deepening the understanding of L2 learning processes and improving L2 teaching practices.

Keywords: individual language learner differences; L2 learning motivation; L2 learning anxiety; public education; L2 learning

Classroom Norm Characteristics from Students' and Teachers' Point of View

Barbara Virányi–Éva Szabó

Abstract

Classroom norms significantly influence students' behaviour. Our exploratory research aimed to examine the most common school behaviours observed in upper elementary students using a norm assessment method, focusing on the students' personal attitudes toward these behaviours and their perceptions of their peers' and teachers' opinions regarding specific behaviours. Additionally, how teachers perceive and evaluate these behaviours within the classroom context were investigated. The norm assessment was conducted using the flexible norm exploration method developed by Szabó and colleagues (Szabó and Labancz, 2015). A total of 119 upper elementary students ($F = 53$; $N = 66$) and 14 teachers ($F = 5$; $N = 9$) participated in the study. The findings confirmed the presence of the pluralistic ignorance phenomenon among students. Students believed that their peers were less approving of expected behaviours and more supportive of behaviours contrary to expectations than they themselves were. The results also highlight that students generally accurately assess how much their teachers approve or disapprove of their behaviour. However, there are significant differences between the two groups in terms of perceived frequency of behaviours. Teachers tend to perceive expected school behaviours as more frequent and behaviours contrary to expectations as less frequent compared to their students. The results of this research may contribute to a better understanding of the relationship between the social environment and school behaviour problems. In practice, these findings can serve as a basis for designing classroom-level intervention programs, thereby supporting the effectiveness of school psychology interventions.

Keywords: norm assessment; pluralistic ignorance; expected and expected-oppositional behaviours; descriptive norms; prescriptive norms; personal norms

Regulation of the Subject of Physical Education in the National Curriculum Based on Goals, Values, Content and Requirements

Anita Molnár

Abstract

The National Curriculum formulates many goals, but the difference between the regulatory documents and pedagogical practice causes a global problem. This conceptual, value system and attitude difference can largely affect the quality and effectiveness of education. In our study, during the changes of the National Curriculum, we compare the goals, values, content and requirements related to health behaviour of a general nature and those belonging to the field of literacy, which have an influence on the work of physical education teacher education and physical education teachers. Examining the regulatory documents defining the educational process, it can be established that significant changes occurred from 1995 to 2020. Stagnation or regression in some cases can be observed from a professional point of view in its development process. In 2003 and 2012, a large development took place in the target system of the field of literacy related to physical education. In the literacy field of physical education, values were only included in the National Curriculum in 1995. In the curricula of the following years, the values can be inferred from the goals and content. In terms of concepts related to health, health behaviour, and physical activity, education for physical and mental health carried the same characteristics until 2012. For the National Curriculum 2020, in the field of Physical Education and Health Development, more emphasis is placed on play, experience-oriented attitude, cooperation and health promotion, the appearance of which was emphasized in the curriculum in 2012. As a result of the changes, further development is necessary in the case of the National Basic Curriculum, as there were no additions made to the 2020 curriculum that could have brought significant changes to the education process. It is worth defining the subject of physical education in the regulatory documents based on uniform guidelines, expectations, goals and approach, based on which it can ensure an optimal development effect in the long term.

Keywords: physical education; National Curriculum; goals; values

Neighbourhood effects in education

Orsolya Tóthpál-Halasi

Abstract

The phenomenon of neighbourhood effects is a wide ranged researched issue internationally in the focus of education. The concept examined in this perspective suggests that the living environment and its aspects have significant impact in one's academic achievements. In a domestic point of view there is little information available in the topic, thus the purpose of the review is to provide knowledge about the appearance of the phenomenon and its impact of students' learning outcomes. During literature analysis American and European aspects and their differences were processed. Cardinal question during examining neighbourhood effects is their correct identification as well as the interpretation of the relationship between social inequalities and neighbourhood effects. Based on literature the relationship between the individual leaning outcomes and the living environment depends on the poverty of the area, the educational atmosphere and social disorganization. Taking neighbourhood effects into account can be part of the measures aimed at improving the status of educational inequality.

Keywords: neighbourhood effects; learning outcomes; educational inequality

Experiential, Inquiry-Based Learning for High School Students about Themselves for Adolescent Self-Awareness: Innovative Possibilities of the 'Body Mapping' Complex Art Program in Education

Emőke Rozgonyi

Abstract

This study examines the nature and 21st-century relevance of the Body Mapping complex art program as a supporter of adolescent personality development, viewed through the lens of cognitive and artistic reflections that have emerged as cultural heritage throughout human history. By exploring the experiences related to the Body Mapping art program, focus shifts to the innovative possibilities of school development, which represents both the constructivist approach and a key characteristic of innovation: voluntariness. The program supports self-awareness, allowing participants to mobilize and reflect on their existing personal knowledge and experiences through a summarizing narrative that utilizes artistic tools. This creative process culminates in an integrated and conscious understanding of oneself. From the perspective of the constructivist model of knowledge organization, the program fosters metacognition regarding the participants' potentials, encouraging the ownership of their uniqueness and the "brave" and free mobilization of their individual characteristics. In this sense, the pedagogical introduction of the program in adolescence, according to the positive preconception of the research, can effectively support mental well-being and impact self-efficacy, academic resilience, and indirectly, cognitive, personal, and social competencies. The project represents the pedagogical adaptation of a method developed during clinical art therapy work, currently being researched at the Doctoral School of Education Sciences at Eszterházy Károly Catholic University. It serves as both a pedagogical development and a trial, reflection, and analysis, functioning as a form of action research.

Keywords: pedagogical development; complex art education method; organization of knowledge

Siegler Anna

Iskolai demokrácia és részvételiség

A kutatás során igazolást nyert, hogy azok a diákok, akik közvetlenül vagy közvetve részt vehetnek az iskolai döntéshozatali folyamatokban, magasabb kollektív hatékonyságról számolnak be, inkább bíznak a döntések meghozataláért felelős személyekben, és azonosulnak a tágabb közösségekkel. Az eredményeink áttekintésekor elmondható, hogy a diákok véleményének figyelembe vétele az iskolai élet egyes kérdéseiben (pl. étkezési lehetőségek, szünetek hossza), az iskolatársat érintő igazságtalanság kivizsgálásával kapcsolatban, illetve – összhangban Kósa (2019) eredményeivel – a diák-önkormányzati képviselők iskolai rendezvények döntéseibe bevonása mind olyan helyzetek, melyek gyakrabban valósulnak meg az általunk vizsgált diákok iskoláiban, és ezek azok a helyzetek, melyek kapcsán statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk az észlelt kollektív hatékonyság, a döntéshozókkal kapcsolatos bizalom és közösségi azonosulás tekintetében. Azonban fontos azt figyelembe venni, hogy eredményeink alapján a diákok közel 40-70%-a még a részvételi lehetőségek ezen lépéseit sem tapasztalják iskolájukban.

Virányi Barbara és Szabó Éva

Az osztálynormák jellemzői a diákok és tanáraik szemszögéből

Az előíró normák vizsgálata azon alapszik, hogy a diákok mit gondolnak arról, hogy a többiek mennyire helyeslik vagy nem az adott viselkedést. Az osztályok észlelt normáinak vizsgálata azt mutatta, hogy mindhárom osztálytípus normastruktúrájában közös, hogy úgy hiszik, hogy az elvárt viselkedéseket inkább elfogadottnak látják, míg az elvárással szemben álló viselkedéseket helytelennek tartják a többiek. Az a) osztályok gondolták legnagyobb mértékben elfogadottnak az iskolai normáknak megfelelő viselkedéseket, míg a c) osztályok látták ezt a legkevésbé elfogadottnak az osztály többsége részéről. A normákkal szemben álló viselkedések esetén éppen fordított a helyzet. Az a) osztályokban látják leginkább elutasítottnak ezeket, míg a c) osztályok gondolják leginkább elfogadottnak.

Tóthpál-Halasi Orsolya

A neighborhood effects, avagy szomszédsági hatások az oktatásban

A neighborhood effects, avagy a szomszédsági hatások koncepciója számos nemzetközi tanulmányban megjelenik a környezet és a társadalmi fejlődés kapcsolatának elemzése céljából. A szomszédsági hatások vizsgálata értékes ismereteket nyújt a környezeti tényezők, a társadalmi struktúrák és a társadalmi interakciók közötti komplex kölcsönhatásról, ezek megértéséről. A koncepció oktatási eredményekre gyakorolt hatásának kutatása nemzetközileg elterjedt, számos eredmény hozzáférhető, azonban hazai körökben csekély információ érhető el. Írásomban bemutatom a szomszédsági hatás fogalom megjelenésének és elterjedésének folyamatát, az oktatási eredményekre gyakorolt hatását. Ismertetem a szomszédsági hatások azonosításának megközelítéseit, továbbá európai összefüggésben a szomszédsági szegénység jelenségét.

Rozgonyi Emőke

Élményszerű, felfedeztető tanulás középiskolásoknak önmagukról a serdülőkori önismeret érdekében. A „testtérképezés” komplex művészeti program pedagógiai alkalmazásának innovatív lehetősége a közoktatásban

A testtérkép elnevezésű művészeti program szintén e narratív technikákból indul ki, amely alapvetően a szóbeli történetmesélésen alapszik. Azonban a program a személyes életesemények számba vételének útján, a verbalitáson túlmenően a képzőművészet nyelvén, vizuális szimbólumokkal reflektál az élményekre, mozaikszerűen megalkotva azt a képet, amely a hosszú munka végére az alkotó egyedi, egyben saját teremtő ereje eredményeképpen egységes képpé, konstruktummá szerveződik önmagáról. A kontextuális tudásszervezés modelljéből megközelítve a folyamatot, egy alkotó folyamat által vizuálisan reflektált belső konstrukció kap látható formát a papíron, amely során szimbólumok szintjén az expresszív folyamat által összerendeződnek korábbi élmények, emlékek, életesemények, tulajdonképpen integrálódnak az explicit és implicit tudás önmagával kapcsolatban, és alakul egy metakogníció arról, hogyan alakul ki a személyes és egyedi önazonosság.

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u. 2.
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

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