

iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIII. évfolyam 2023. május

Ádámku Szabina

- ELTE PPK Nevelés-
tudományi Doktori Iskola

Buda Villó

- Pázmány Péter
Katolikus Egyetem BTK
Irodalomtudományi Doktori
Iskola

Budis Imola

- Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori
Iskola

Fehérváry Gabriella

- Szegedi Tudományegyetem
Pszichológiai Intézet

G. Tóth Anita

- Debreceni Egyetem
Irodalomtudományi Doktori
Iskola

Gál Zsóka

- Debreceni Egyetem Humán
Tudományok Doktori Iskola

Kovács Krisztina

- Szegedi Tudományegyetem
JGYPK Alkalmazott
Pedagógiai Intézet

Szabó Éva

- Szegedi Tudományegyetem
Pszichológiai Intézet

Tóth Dalma

- Debreceni Egyetem Egész-
ségstudományi Kar Szociális és
Társadalomtudományi Intézet
- MTA-DE Falusi Kisiskolák
Leszakadó Térségekben
Kutatócsoport

Turi Orsolya

- Újvidéki Egyetem BTK

Fejes József Balázs

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

Somogyvári Lajos

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

Géczi János (alapító,

korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikos.csaba@tok.elte.hu

Jagodics Balázs

balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László

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

Kojanitz László

e-mail: kojanitzl@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



Nemzeti
Tehetség Program

Felelős kiadó:

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

Kiadja a Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Szabó Éva és Fehérváry Gabriella

Hivatás vagy kényszer? A gyakorló pedagógusok pálya-elköteleződési motivációjának vizsgálata 3

Budis Imola

A tudatos jelenlét öt aspektusának mérésére alkalmas kérdőív (FFMQ-24) hazai adaptációja és 10. évfolyamos tanulók körében végzett előméréseinek eredményei 21

szemle

Ádámku Szabina

A tanórán kívüli, önszabályozott szótanulás fejlesztése középiskolai angoltanárok szemszögéből: kognitív, motivációs, pedagógiai összefüggések és hatások 46

Gál Zsóka és G. Tóth Anita

A perfekcionista magatartás megjelenése egy serdülőknek tartott irodalomterápiás csoportfoglalkozás során 63

Buda Villő

Öröklődő tündérmesék – A családi mitológia jelenléte Szabó Magda és Jablonczay Lenke meséjében 74

Kovács Krisztina

A kisegítő iskoláztatás kialakulásának első szakasza Magyarországon, 1898–1920 között 84

kritika

Turi Orsolya

Amikor az irodalom visszaüt. Az újvidéki Tanulmányok folyóirat 2022-es évi két számáról 102

Tóth Dalma

A pedagógus szerepkör régi-új olvasatai. Révész Judit: A tanítás mint értelmiségi hivatás – Tanulmány a pedagógusok kollektív mobilitási esélyeiről 106

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója

108

Szabó Éva¹ – Fehérvári Gabriella²¹ SZTE Pszichológiai Intézet Szociál és Fejlődépszichológiai Tanszék² SZTE Pszichológiai Intézet

Hivatás vagy kényszer? A gyakorló pedagógusok pályaelköteleződési motivációjának vizsgálata

Kutatásunk célja volt, hogy feltárjuk azokat a tényezőket, amelyek az egyre nehezedő munkakörülmények ellenére is a pályán tartják a pedagógusokat. A kevert módszerrel végzett vizsgálatban 149 pedagógus vett részt, akik összesen 631 választ adtak arra a kérdésre, hogy „Melyek azok a tényezők, amelyek szerepet játszanak abban, hogy ön jelenleg is pedagógusként dolgozik, hogy ezen a pályán maradt?”. A válaszok tartalomelemzése rámutatott, hogy a belső motivációs erők nagyobb szerepet játszanak, mint a kényszer vagy a körülmények. Ugyanakkor az is kiderült, hogy a nagyobb mértékű kiégést mutatók esetében a kényszernek nagyobb szerepe van a pályán maradásban, mint az intrinzik faktoroknak. A pálya iránti elkötelezettség elsősorban a gyerekek szeretetével és a pályán tapasztalható pszichológiai előnyökkel van összefüggésben, mint például a kreativitás vagy a munkavégzés szabadsága. Ezek elvesztése vagy csökkenése erősítheti a pályaelhagyási szándékot.

Pedagóguspálya

A tanári munka rendkívüli erőfeszítést igénylő, felelősségteljes foglalkozás. Ugyanakkor az értelmiségi szakmák közül a világ számos országában az egyik leginkább alulértékelt terület, mind az anyagi, mind a társadalmi megbecsülése viszonylag alacsony (Dolton és mtsai, 2018). Amellett, hogy számos stresszforrással jár, sok örömet is jelent (Kun és Szabó, 2017), talán ezért maradnak mégis a pályán az elhivatott pedagógusok. Ugyanakkor azt is látjuk, hogy a fejlett országok egy részében jelentős probléma a pedagógushiány (Mihály, 2010; OECD, 2005; Smithers és Robinson, 2003), és több mutató változása arra enged következtetni, hogy az utóbbi években ez a magyar közoktatásban is egyre inkább jelen van (Hajdu és mtsai, 2022; Sági és Varga, 2011).

A helyzetet súlyosbítja, hogy a magyar pedagógusok átlagéletkora is egyre magasabb, és a nyugdíjba vonulók helyére egyre kevesebb az új belépő (Hajdu és mtsai, 2022). Az okok feltárása során azzal szembesülünk, hogy a tanári hivatás nem vonzó karrier, mind a pályaválasztás előtt állók, mind a gyakorló pedagógusok magas elvárásokkal járó, nehéz,

nagy szakértelmet igénylő, ugyanakkor alacsony társadalmi és még alacsonyabb anyagi megbecsültséggel járó munkának észlelik (Paksi és mtsai, 2015a.). További problémát jelent az is, hogy a tanárok között igen nagy a pályaelhagyók aránya (Paksi és mtsai, 2015a). A felsőfokú tanulmányok elvégzése után a frissen végzettek közel fele nem a szakmájában helyezkedik el, vagy néhány év tanítás után pályát vált (Chang, 2009, 2011; Kocsis, 2002; Mihály, 2010).

A pályaelhagyás egyik oka a kiégés jelensége, amely a pedagóguspályán is jelentős probléma. A pedagóguspálya magas fokú stresszel jár, amely kiégést eredményezhet. A pedagógus-kiégettség azonban nem csak egyéni szinten jelent problémát, hanem intézményi és társadalmi szinten is. Hiszen, ha a kiégett pedagógusok a pályán maradnak, az hatással van a diákok jóllétére (Herman, Hickmon-Rosa és Reinke, 2018), ha pedig a kiégettség vagy az abból adódó egészségügyi problémák miatt elhagyják a pályát, az pedagógushiányhoz vezethet. A hiányzó munkaerő helyettesítéséből adódó állandó túlmunka tovább növeli a pályán maradó pedagógusok munkaterheit (Sági és Varga, 2011), ezzel hozzájárulva az ő kiégésükhöz is.

Ezek az intő jelek arra figyelmeztetnek, hogy fontos lenne a jelenleg pályán lévő pedagógusok megtartása és a következő generáció bevonása erre a területre. Ennek elérését segítheti, ha sikerül feltárni azokat a tényezőket, amelyek szerepet játszanak a pályán maradásban. Kutatásunkban ezért arra a kérdésre keresünk választ, hogy milyen okok és előnyök tartják pályán a pedagógusokat, milyen mértékben jelenik meg ezek között a kényszer, és mennyire erős a szakma szeretete és a hivatástudat. További kérdésünk, hogy a pályán maradás egyes tényezői milyen összefüggést mutatnak a kiégéssel. Kutatásunk feltáró jellegű, és alapvetően kvalitatív módszertanra épít.

A pályaelhagyás és pályán maradás okai

A tanári pálya vizsgálatai kapcsán a pályaelhagyás és a kiégés problémája sokkal inkább előtérbe került, mint a pályán maradás okainak feltárása. A pályaelhagyási döntés hátterében a kutatások szerint változatos okok húzódnak meg, kapcsolódhatnak az egyéni életvitelhez (pl. gyermekvállalás, nyugdíjazás), társadalmi, oktatáspolitikai tényezőkhez (pl. alacsony társadalmi és/vagy anyagi megbecsültség), vagy intézményi, szervezeti kontextushoz (Allen, 2005; Mihály, 2010; Smithers és Robinson, 2003). Ezen a területen bizonyos kulturális különbségek is kimutathatók. Így például a brit pedagógusok között a pályaelhagyás hátterében első helyen a nagy munkaterhelés, illetve az iskolai kontextushoz kapcsolódó tényezők állnak, és az alacsony bérezés csak a negyedik helyre szorul a fontossági sorrendben (Smithers és Robinson, 2003), ezzel szemben a hazai vizsgálatok rendre olyan eredményekkel járnak, ahol a pályaelhagyás elsődleges oka az alacsony anyagi megbecsültség (Bácsa-Bán, 2019a, 2019b; Kocsis, 2002; Paksi és mtsai, 2015a).

A magyar pedagógusok többsége hetente átlagosan 51 órát dolgozik (Sági és Varga, 2011), túlterheltnek és kimerültnek érzi magát (Szabó és mtsai, 2020), és az OECD (2009) TALIS (Teaching and Learning International Survey) vizsgálata szerint mind az észlelt élnhatékonyság, mind a munkával való elégedettség tekintetében a nemzetközi mezőny végén helyezkedik el (OECD, 2009). Azt láthatjuk tehát, hogy az alacsony társadalmi és anyagi megbecsültséghez magas követelmények társulnak. A munkahelyi követelmény-erőforrás modell (*job demands and resources*, JD-R: Demerouti és mtsai, 2001) szerint a követelmények túlsúlya növeli a kiégésnek való kitettséget, és ezen keresztül a pályaelhagyási szándékot. Hazai kutatásokban is úgy találták, hogy a magasabb leterheltség hamarabb vezet kiégéshez, és a kiégés, valamint a pályaelhagyási szándék között pozitív kapcsolat van (Szabó és Jagodics, 2019).

Ugyanakkor a kutatások rámutattak arra is, hogy a kiégéssel szemben megtalálható az a jelenség, amelyet a kiégés „pozitív antitézise”-ként is értelmezhetünk (Maslach

és mtsai, 2001. 417.). Ez nem más, mint a munka iránti elkötelezettség (*job engagement*). Az elkötelezettségnek három dimenziója van, amelyek megfeleltethetők a kiégés egyes dimenzióinak. Az energia vagy lendület áll a kimerültséggel szemben, a bevonódás a deperszonalizációval szemben, és a hatékonyság a csökkent hatékonysággal szemben (Maslach és mtsai, 2001). Ha a személy erős elkötelezettséget érez a munkával kapcsolatban, akkor bizonyos mértékig védetté válik a kiégéssel, így a pályaelhagyással szemben is.

Hasonló feltevések jelennek meg a munkahelyi követelmények és erőforrások egyensúlyát hangsúlyozó kiégésmodellekben is (Demerouti és mtsai, 2001; Szabó és Jagodics, 2016). Eszerint a magas a követelmények csak akkor vezetnek kiégéshez, ha a munkahelyen nincsenek megfelelő erőforrások. Ha azonban az erőforrások túlsúlyban vannak, akkor csökkentik a kiégésre való fogékonyságot, másrészt kielégítik a munkavállaló autonómia (kontroll), kompetencia és kapcsolódás iránti alapszükségeit, azaz növelik a munka iránti elköteleződést (Bakker és mtsai, 2007; Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006). Az erőforrások tehát indirekt módon javítják a pályán maradás esélyeit. A pályával kapcsolatos fontos munkaértékek megvalósulásának hiánya szintén jó előrejelzője a pályaelhagyásnak, így feltehetően a munkaértékek kiteljesedése a munkahelyen a pályán maradást segítő tényező lehet (Szabó és mtsai, 2018). Ugyanakkor vannak olyan tényezők, amelyek közvetlenül is kapcsolatba hozhatóak a pálya iránti elkötelezettséggel.

A pályán maradás tényezőit Prather-Jones (2011a, 2011b) kétfaktoros modellben vázolta fel. Eszerint egyéni és intézményi tényezők határozzák meg a pályán maradást.

Az egyéni tényezők közé sorolja az intrinzik motivációt, a rugalmasságot, a korlátok elfogadását, a speciális igényű gyerekek iránti őszinte érdeklődést, valamint azt a képességet, hogy a pedagógus ne érezzen személyes érintettséget olyan helyzetekben, amelyek a munkából következnek. Az intézményi tényezők közé pedig az intézményvezetéstől, a kollégáktól és a pályakezdés alkalmával nyújtott támogatást sorolta.

A pályán maradás tényezőinek másik lehetséges modellje az extrinzik és intrinzik hatások elkülönítése. Egy Missouri-beli általános iskolai tanárok körében részben kvalitatív módszerekkel végzett kutatásukban Perrachione, Rosser és Peterson (2008) azt találták, hogy a pályán maradást a hivatással való elégedettség magyarázza, amelynek

A pedagógusok pályával kapcsolatos attitűdjét és motivációit több hazai kutatásban is tanulmányozták. A kutatások eredménye nagyrészt alátámasztotta Prather-Jones (2011a, 2011b) modelljét, azaz elmondható, hogy a pedagógusok akkor maradnak a pályán, ha azt valamilyen belső (intrinzik) motiváció alapján választották (pl. a tanítás szeretete, a gyerekekkel való munka szépsége), és később is ezek a belső motivációs erők tartják őket leginkább a pályán, akár a nehézségek ellenére is (Bacsa-Bán, 2019b; Harangi, 2003; Kocsis, 2002). A pályaelhagyást ugyanakkor elsősorban extrinzik tényezők motiválják. A hazai kutatások szerint leggyakrabban az alacsony anyagi juttatások (Bacsa-Bán, 2019b; Harangi, 2003; Kocsis, 2002; Paksi és mtsai, 2015b), továbbá a pálya alacsony presztízse (Paksi és mtsai, 2015b), a kedvezőtlen iskolai légkör és az előrejutás nehézségei (Bacsa-Bán, 2019b).

háttérben intrinzik változók (személyes hatékonyság érzése, diákokkal való munka szeretete, a tanítás szeretete) állnak. Ezzel szemben pályaelhagyási szándékukat extrinzik tényezőkkel (alacsony bérezés, szereptúlterhelés) indokolták a megkérdezettek. Hasonló eredményre jutott egy norvég pedagógusokkal végzett kutatás is, amelyben félig struktúrált interjúk elemzése során azt találták, hogy a megkérdezetteket a diákokkal végzett munka, a tevékenység változatossága, a kooperáció a kollégákkal és a munkahelyi autonómia töltötte el elégedettséggel, és ez járult hozzá leginkább a pályán maradáshoz is (Skaalvik és Skaalvik, 2015).

A pedagógusok pályával kapcsolatos attitűdjét és motivációit több hazai kutatásban is tanulmányozták. A kutatások eredménye nagyrészt alátámasztotta Prather-Jones (2011a, 2011b) modelljét, azaz elmondható, hogy a pedagógusok akkor maradnak a pályán, ha azt valamilyen belső (intrinzik) motiváció alapján választották (pl. a tanítás szeretete, a gyerekekkel való munka szépsége), és később is ezek a belső motivációs erők tartják őket leginkább a pályán, akár a nehézségek ellenére is (Bacsa-Bán, 2019b; Harangi, 2003; Kocsis, 2002). A pályaelhagyást ugyanakkor elsősorban extrinzik tényezők motiválják. A hazai kutatások szerint leggyakrabban az alacsony anyagi juttatások (Bacsa-Bán, 2019b; Harangi, 2003; Kocsis, 2002; Paksi és mtsai, 2015b), továbbá a pálya alacsony presztízse (Paksi és mtsai, 2015b), a kedvezőtlen iskolai légkör és az előrejutás nehézségei (Bacsa-Bán, 2019b). Emellett azok a pedagógusok, akik több nehézséget látnak a pályán, hajlamosak gyakrabban a pályaelhagyásra gondolni, mint akik viszonylag kevesebb nehézséget érzékelnek (Szabó és mtsai, 2020). A pályaelhagyási gondolatok különösen erősek azok körében, akik nem érzik kellően kontrollálhatónak a nehézségeket, nem élik meg autonómiájukat, vagy olyan nehézségeket észlelnek, amelyek túlmutatnak saját kompetenciakörükön (Szabó, megjelenés alatt).

A kutatás célja

Összefoglalva elmondható, hogy a pedagógusok professzióval való elégedettségének háttérben intrinzik okok – elsősorban a gyerekek és a velük végzett munka szeretete – állnak, és ugyanezen okok tartják őket a pályán. Ugyanakkor a pedagógusi munka magas munkakövetelményekkel jár, és ha az erőforrások nem bizonyulnak elegendőnek (nem haladják meg a követelményeket), az a pedagógusok kiégéséhez és/vagy pályaelhagyási szándékához vezet.

Kutatásunk célja volt kvalitatív módszerrel megvizsgálni, hogy a gyakorló pedagógusok milyen tényezőket tartanak legfontosabbnak a pályán maradás szempontjából, és ezek mennyiben kapcsolódnak külső és belső motivációs erőkhöz. További kérdésünk, hogy a motivációk hogyan kapcsolódnak a kiégéshez, valamint, hogy milyen kapcsolat van a pályán eltöltött idő, a pályaelhagyási szándék és a hivatással való elköteleződés között.

A kutatás módszere

Résztvevők és eljárás

A kutatás résztvevőit a közösségi média segítségével toboroztuk, a kérdőívesomagozt pedagóguscsoportokban osztottuk meg. A minta kiválasztása hozzáférés-alapú volt, és bár igyekeztünk biztosítani a minta változatosságát az oktatási intézmények típusát és fokát, valamint a tanított tantárgyakat illetően, nem volt célunk a reprezentativitás. A részvétel feltétele a nagykorúság és pedagógus munkakör megléte volt. A kitöltés önkéntes és anonim volt, és a kitöltők a közreműködésért semmiféle díjazásban nem

részesültek. A kutatást az SZTE Pszichológiai Intézet etikai engedélye alapján végeztük, és a vizsgálati személyek a kérdőív elején a kutatás céljáról megfelelő tájékoztatást kaptak. Az adatgyűjtés 2022. 02. 07. és 02.18. között tartott. A kevert módszerrel végzett kutatásban összesen 149 személy vett részt. A demográfiai és munkahelyi jellemzőiket az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A kitöltők demográfiai jellemzői

Változó		elemszám	eloszlás (%)
Nem	nő	126	84,6
	férfi	21	14,1
	nem nyilatkozott	2	1,4
Lakhely	főváros	55	36,9
	nagyváros	36	24,2
	kisváros/falu	58	38,9
Iskolatípus	általános iskola	71	43,82
	gimnázium	58	35,8
	szakgimnázium	23	14,2
	szakképző iskola	2	1,24
	egyéb	8	4,94
Fenntartó	állam	97	65,1
	egyház	16	10,7
	alapítvány	23	15,4
	egyéb	13	8,7
Tanított tárgy	reál	33	22,1
	humán	59	39,6
	nyelv	10	6,7
	készség	22	14,8
	szakmai	4	2,7
	vegyes	21	14,1

A táblázat adataiból is látható, hogy a kérdőíveket lényegesen magasabb arányban töltötték ki nők, mint férfiak. A nemi megoszlás megfelel a tanárok országos jellemzőinek (Varga és mások, 2019). A legfiatalabb kitöltő 20, a legidősebb 66 éves volt, az átlagéletkor 45,62 (szórás: 11,19). A minta az életkor tekintetében nem normál eloszlású ($K = -0,74$, $S = -0,39$). A vizsgált pedagógusok átlagos tanítási tapasztalata 19 és egy-negyed év (szórás: 11,75), átlagos heti munkaideje 24 óra (szórás: 7,86).

Bár fontosnak tartottuk, hogy ismertessük kutatásunk résztvevőinek demográfiai jellemzőit, mivel a mintavétel során nem törekedtünk reprezentativitásra, ezért a továbbiakban egyes demográfiai csoportokat nem vizsgáltunk a kutatási kérdéseink tekintetében.

Eszközök

A kutatás során kevert módszertannal dolgoztunk. Alkalmaztunk kvalitatív elemzésre alkalmas nyitott kérdéses adatfelvételt és kérdőíves vizsgálatot is. A kérdőívecsomag a demográfiai változókon kívül egy nyitott kérdésből: „Kérem, soroljon fel minden olyan dolgot, amely Önt a pedagógus pályán tartja!”, valamint a kiegészítést és a pálya iránti

elköteleződést mérő kérdésekből állt. A nyitott kérdés a kitöltendő kérdőívcsomag első elemeként jelent meg annak érdekében, hogy a további kérdések ne befolyásolják a kitöltőt a válaszadásban. A válaszadásra 10 szabad hely állt a kitöltők rendelkezésére.

A kiégésfogékonyság mérésére a Bo-SE Questionnaire-ből (Hennig és Keller, 1995) Jagodics és Szabó (2014, 2016) által kidolgozott eszközt használtunk. A kérdőív Maslach és munkatársai (2001) koncepciója alapján három alskálán négy-négy kérdéssel méri fel a kiégés három dimenzióját. A kérdésekre 5-fokú Likert-skálán kell válaszolni, fordított tételek nincsenek. A skála teljes megbízhatósági mutatója jelen mintán Cronbach $\alpha = 0,836$ volt, az egyes alskálák esetében Cronbach $\alpha = 0,613$, Cronbach $\alpha = 0,806$, Cronbach $\alpha = 0,587$. A két alskála viszonylag alacsony reliabilitási értékei miatt a későbbiekben csak a kiégés összpontszámot vettük alapul az elemzésekben.

A pálya-elköteleződést egy kérdéssel mértük: „Ha ismét lehetősége lenne pályát választani, a pedagóguspályát választaná?”, melyre a válaszadók igennel vagy nemmel válaszolhattak. A pályaelhagyási intencióra szintén egy item vonatkozott: „Milyen gyakran gondol arra, hogy elhagyná a pedagóguspályát?” Erre a kérdésre a „soha – néha – gyakran” válaszadási lehetőséget kínáltuk.

Adatelemzés

Az adatokat IBM SPSS Statistics v.25 programban rögzítettük és elemeztük, míg a nyitott kérdésre adott válaszokat Microsoft Excel felhasználásával az AGA (*Associative Group Analysis*) módszer elvei alapján elemeztük. Az asszociatív csoportanalízis (AGA) módszert Szalay és Brent (1967) dolgozta ki. Az eljárás szabad szóasszociációk felhasználásával csoportosan méri fel a résztvevők percepció-reprezentációs rendszerét (Szalay, Windle és Lysne, 1970). Az eredeti vizsgálati eljárás szerint a válaszadókat arra kéri, hogy egy perc alatt írják le, hogy az adott szóról (hívóinger) milyen szavak jutnak eszükbe (szabad asszociációk). Az elemzés első lépéseként a válaszokhoz a sorrendjük alapján súlyt rendelnek. Az elemzés hátterében az a feltevés áll, hogy a leggyorsabban megjelenő (első helyen említett) válaszok szorosabban kapcsolódnak a hívószóhoz, mint a későbbi válaszok, ezért az elsőként adott válasz súlya 6, a másodiké 5, és így tovább: 4, 3, 3, 3, 3, 2, 2, és minden további válasz súlya 1. A súlyokat a kutatók empirikusan, teszt-reteszt módszerrel állapították meg, a súlyozás módját megbízhatónak és érvényesnek találták (Kelly, 1985). Az elemzés további lépésében a válaszokat a súlyukkal együtt hierarchikus kategóriákba sorolják (Ross és mtsai, 2005). Az így létrejövő kategóriák közös és eltérő jellemzői mentén feltárhatók a csoportok reprezentációi közti hasonlóságok és különbségek.

A jelen kutatásban az AGA módszer módosított változatát alkalmaztuk. Nem egy fogalomra kértünk asszociációkat, hanem arra kértük a válaszadót, hogy „Soroljon fel minden olyan tényezőt, amely önt *a tanári pályán tartja*”. Az online kitöltés során nem mértük a válaszadási időt, hanem 10 lehetőséget hagytunk szabadon, amelyet a válaszadó felhasználhatott. A kapott rövid válaszokat ezután az AGA módszertanát követő súlyozási és kategorizálási lépésekkel dolgoztuk fel. A kategóriákat induktív módon a kapott válaszok alapján hoztuk létre, majd ezt követően a kódutasítás alapján két független bíráló minden választ besorolt a kategóriákba. A bírálók besorolási eredményei 95%-os egyezést mutattak, a vitatott elemek esetében szóbeli egyeztetés alapján közösen döntöttek (vö. Haggarty, 1995).

Eredmények

A pályán maradás okai – a szabad válaszok tartalomelemzése

Arra a kérdésre, hogy mi tartja a pályán, a 149 kitöltőtől összesen 631 válasz érkezett, egy kitöltő tehát átlagosan 4,24 választ adott. A válaszokat 11 kategóriába rendeztük, a 12., „egyéb” kategóriába a válaszok 4,3 százaléka került. A kategóriák leíró adatai a 2. táblázatban láthatók.

2. táblázat. AGA kategóriák és alkategóriák, szó szerinti példa, a beérkezett válaszok száma, eloszlása és a kategória átlagos súlya a teljes mintán

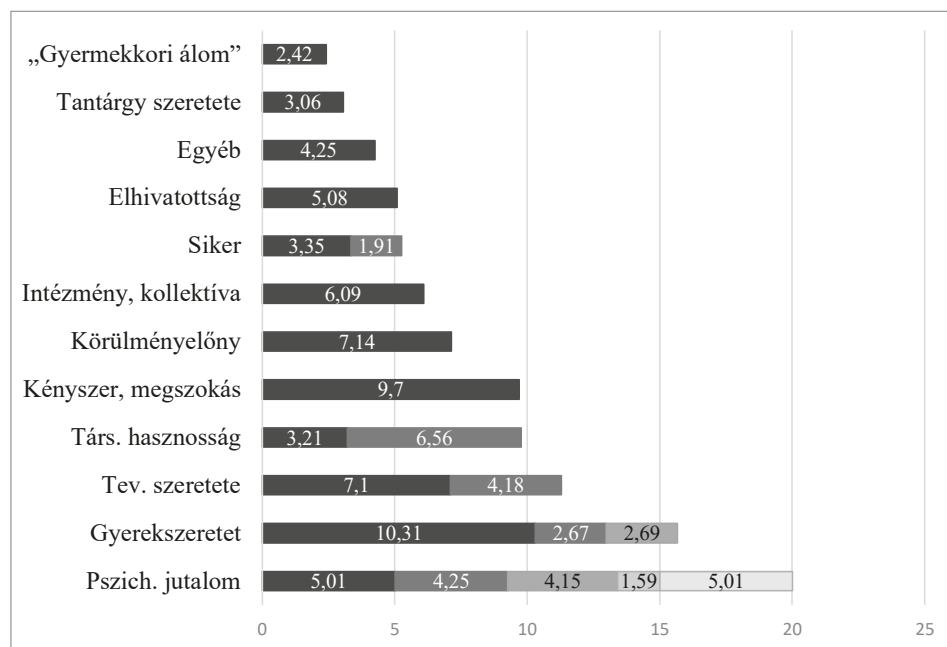
Kategória, alkategória	szó szerinti példa	N	%	súly
<i>Tevékenység szeretete</i>		65	10,3	4,82
tanítás, tanítás szeretete	„szeretek tanítani”	40	6,3	4,93
egyéb tevékenység szeretete	„szeretek táboroztatni”	25	4	4,64
<i>Gyerekszeretet</i>		83	13,2	5,36
„gyerekek szeretete”	„gyerekek szeretete”	53	8,4	5,42
szereti a gyerekeket	„csípem a kölyköket”	13	2,1	5,23
bizonyos gyerekek	„az érdeklődő diákok”	17	2,7	4,65
<i>Tantárgy szeretete</i>	„szeretem az irodalmat”	22	3,5	4,14
<i>Intézmény, kollektíva</i>	„jó munkahelyi légkör”	44	7	3,82
<i>Elhivatottság</i>	„hivatástudat”	27	4,3	5,04
<i>Társadalmi hasznosság</i>		67	10,6	4,29
jövőformálás,	„világnézetem átadása”	44	7	4,11
segítés, altruizmus	„azt érzem, segítek”	23	3,6	3,87
„Gyermekkori álmom”	„mindig tanárnak készültem”	14	2,2	4,79
<i>Pszichológiai jutalom</i>		139	22	4,03
változatosság	„változatos munka”	34	5,4	4,09
kreativitás, szabadság	„kreativitás lehetősége”	31	4,9	3,8
kihívás, fejlődés	„megújulási lehetőség”	33	5,2	3,55
„élmény”	„pozitív élmények”	9	1,4	4,89
gyerekkel való foglalkozás	„fiatalokkal történő együttműködés”	32	5,1	4,44
<i>Körülményelőny</i>	„nem kell ingáznia”	48	7,6	4,25
<i>Kényszer, megszokás</i>	„nem igazán látok más lehetőséget”	56	8,9	4,57
<i>Siker</i>		37	5,9	4,02
észlelt siker	„sikerélmény”	23	3,6	3,9
visszajelzett siker	„pozitív visszajelzések”	14	2,2	4,21
<i>Egyéb</i>	„a férjem jól keres”	27	4,3	4,37

Megjegyzés: A főkategóriák dőlt betűvel szedve. A „súly” a kategóriába eső válaszok átlagos súlya.

A legtöbb válasz a pálya pszichológiai előnye, illetve a gyerekszeretet kategóriába érkezett, míg a legkevesebb a tantárgy szeretete és a gyermekkori álmom kategóriába. Ha azonban a kategóriákat aszerint vizsgáljuk, hogy az egy kategóriába eső válaszoknak mekkora az átlagos súlya, azt látjuk, hogy az első helyeken sorrendben a gyerekszeretet, az

elhivatottság, illetve a tevékenység szeretete, míg az utolsó helyeken, a legalacsonyabb átlagos súlyokkal a pszichés jutalom, a siker és az intézményi légkör szerepel. A magas súly arra utal, hogy a kitöltők az első helyek egyikén említették. Az elsőként megjelenő, „könnyen jövő” válaszok közel vannak a felszínhez, és a reprezentáció központi elemére utalnak. Ezzel szemben az alacsonyabb súlyú, későbbi válaszok inkább a reprezentáció periferiáján helyezkednek el, funkciójuk a reprezentáció konkretizálása.

Árnyaltabb képet kapunk arról, hogy a pedagógusok a pálya mely aspektusait tekintik megtartó erőnek, ha azt vizsgáljuk meg, hogy a kategóriák között milyen arányban oszlik el az összes súly. Ezt szemlélteti a 1. ábrán látható diagram.



Megjegyzés: az eltérő árnyalatok az alkategóriákat az 2. táblázatban látható sorrendjükben mutatják.

1. ábra. Az összes súly eloszlása a kategóriák között (%)

A legjelentősebb területnek a munka intrinzik jutalma (20,01%) bizonyult: a tevékenység változatossága (5,01%), a gyermekekkel, fiatalokkal való együttlét, (5,01%), lehetőség a kreativitásra (4,25%), a fejlődésre (4,15%), illetve a tevékenység élmény jellege (1,59%). További magas összsúly értékű kategória a gyerekszeretet (15,93%) és a tevékenység (a tanítás vagy a pedagógus pályához lazábban kapcsolódó tevékenységek) szeretete (11,28%), illetve a társadalmi hasznosság (9,77%). Ugyanakkor szinte ugyanakkora összsúly értékkel jelenik meg a pályán maradás kényszerűsége is (9,7%).

Figyelmet érdemel továbbá a sorrendben hatodik, 7,4 százalékos összsúlyt elérő „körülményelőny” kategória is. E kategória azokat a munkavégzéshez kapcsolódó adottságokat (pl. munkavégzés helye, időbeosztása, tervezhetősége, az érte járó juttatások, munkabiztonság) tartalmazza, amelyeket a válaszadók pozitívnak és gyakran fontosnak érzelmek.

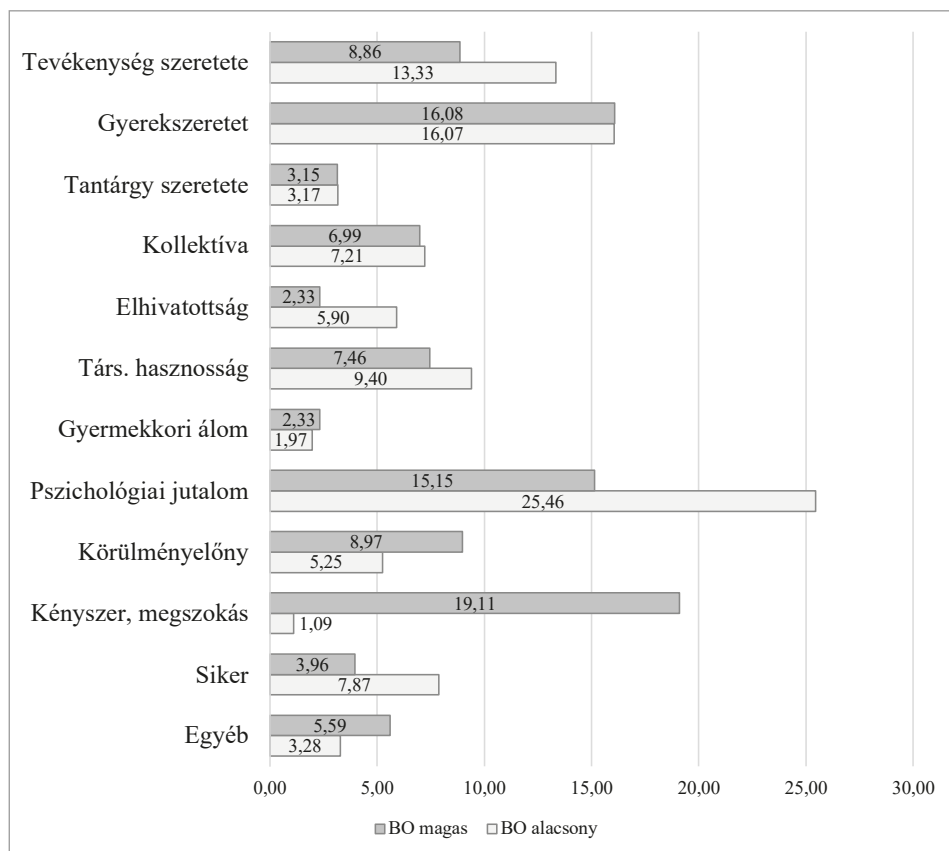
A kiegészítés és a pályán tartó tényezők kapcsolata

A vizsgált minta átlagos kiegészítettsége 14,39 (szórás: 7,24). A kitöltők a kiegészítés három dimenziója közül az érzelmi kimerülés alskálán érték el a legmagasabb pontszámot ($M = 6,8$, $SD = 3,5$), ezt a csökkent hatékonyság alskálája értéké követte ($M = 5,11$, $SD = 3,03$), míg a legalacsonyabb értéket a kiegészítés társas dimenziója, a deperszonalizáció alskálája értéké mutatta ($M = 2,48$, $SD = 2,08$). A reliabilitások alacsony értéke miatt csak az összpontszámok alapján végeztünk további elemzéseket. Valamint a Gelman és Park (2008) által javasolt eljárást követve a minta alsó és felső harmadából képeztünk egy magasabb kiegészítettségű (kiegészítés összpontszám > 17 – „kiegészítettek”) és egy alacsonyabb kiegészítettségű szintű (kiegészítés összpontszám < 11 – „nem kiegészítettek”) csoportot.

Tekintve, hogy mind a válaszadók, mind a válaszok száma eltérhet a csoportok között, ezért a csoportok összehasonlítása során közölt minden százalékos arány az *egyes csoportok* által elért súlyozott pontszámok összességére vonatkozik. Ez lehetővé teszi az egyes csoportok összehasonlítását az egyes kategóriák tekintetében, de az abszolút számok tekintetében nem. Ezért a kapott válaszokon a csoportok között illeszkedésvizsgálatot is végeztünk.

A két csoportot a súlyok kategóriái közötti eloszlása (ld. 2. ábra) alapján megvizsgálva azt láthatjuk, hogy a „kiegészített” csoportban a legjelentősebb területeknek a kényszer, megszokás (19,11%) bizonyult, ezt a gyerekszeretet (16,08%), a pszichológiai jutalom (15,15%) követi. A „körülmenyelőny” kategória a negyedik, a tevékenység szeretete (8,86%) pedig az ötödik legnagyobb súllyal említett kategória. Ezzel szemben a „nem kiegészített” csoportban a legjelentősebb terület a tevékenység intrinzik értéke (pszichológiai jutalom: 25,46%), amelyet a gyerekszeretet (16,07%), a tevékenység szeretete (13,33%) és a társadalmi hasznosság (9,4%) követ, míg a „körülmenyelőny” (5,25%) jelentőségét tekintve a nyolcadik helyre szorult, és a kényszer, megszokás (1,09%) a legjelentéktelenebb tényezőnek bizonyult.

A két csoport válaszait illeszkedésvizsgálattal összehasonlítva (ld. 3. táblázat) azt találjuk, hogy a „kiegészített” csoportban a „nem kiegészített” csoporthoz képest szignifikánsan alacsonyabb súlyú kategória a tevékenység szeretete, az elhivatottság, a pálya pszichológiai jutalmazó értéke, valamint a siker. Ezzel szemben szignifikánsan magasabb súllyal jelenik meg a kényszer és a „körülmenyelőny” kategória. Adataink azt mutatják, hogy a kiegészítettebb pedagógusok pályán maradásában nagyobb mértékben játszanak szerepet olyan tényezők, amelyek nem a munka tartalmi szempontjaihoz kötődnek, hanem sokkal inkább a munkavégzés feltételeihez (körülmenyelőny) és a gazdasági vagy életkori, esetleg képzettséggel összefüggő kényszerhez.



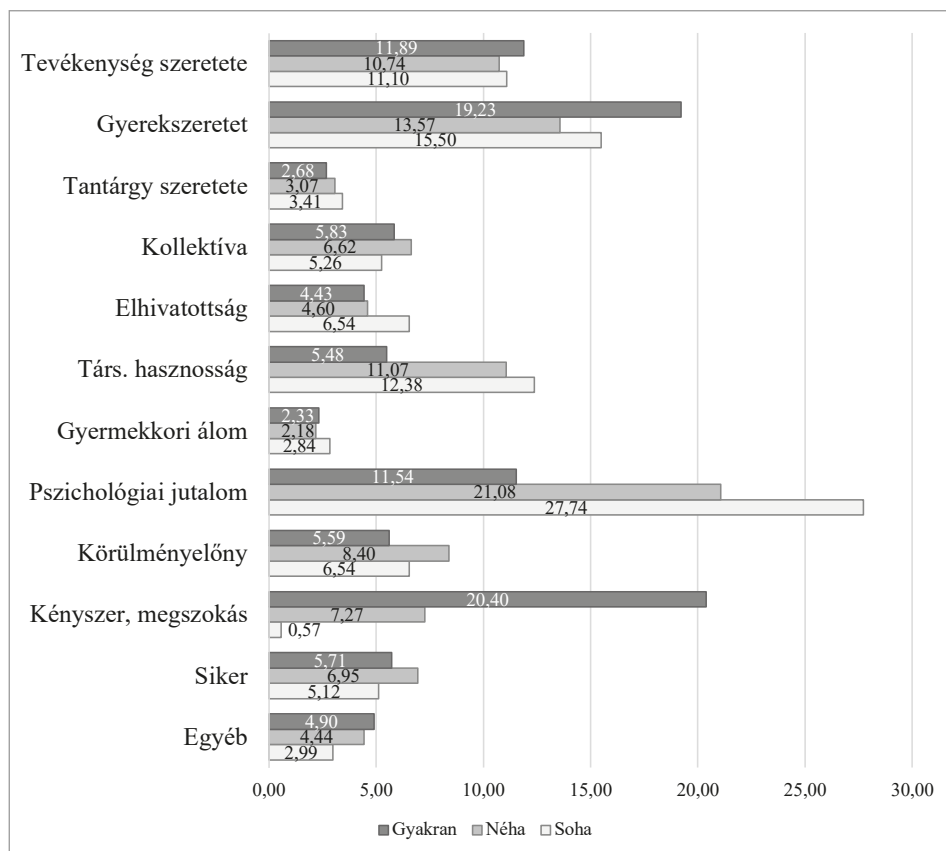
2. ábra. Súlyok eloszlása a kategóriák között (%) a „kiégett” és „nem kiégett” csoportokban

3. táblázat. Szignifikáns eltérések a súlyok kategóriák közötti eloszlásában („kiégett” és „nem kiégett”)

AGA kategória	„kiégett” n = 48		„nem kiégett” n = 47			
	valós	várt	valós	várt	χ^2	p
Tevékenység szeretete	76	96	122	102	7,94	0,005
Elhivatottság	20	36	54	38	13,53	< 0,000
Pszichológiai jutalom	130	176	233	187	23,00	< 0,000
Körülményelőny	77	60	48	65	8,73	0,003
Kényszer, megszokás	164	84	10	90	146,53	< 0,000
Siker	34	51	72	55	11,30	0,001
Egyéb	48	38	30	40	5,40	0,020

A pályamotiváció különbségei a pályaelhagyási szándék mentén

A pályaelhagyási szándékot mérő kérdésre („Milyen gyakran gondol arra, hogy elhagyná a pedagóguspályát?”) adott válaszok (*soha, néha, gyakran*) alapján osztottuk három csoportra a mintát, majd a nyitott kérdésre adott válaszaikat AGA módszerrel elemeztük. Ezt mutatja a 3. ábra.



3. ábra. Súlyok eloszlása a kategóriák között (%) a „soha” ($N = 37$), „néha” ($N = 64$) és „gyakran” ($N = 48$) csoportokban.

A három csoportot a súlyok kategóriák közti eloszlása (ld. 3. ábra) alapján megvizsgálva azt láthatjuk, hogy a pálya elhagyását nem, vagy csak ritkán fontolgató („soha” és „néha”) csoportokban hasonlóan oszlanak meg a súlyok a kategóriák között. A legjelentősebb súllyal megjelenő pályán tartó kategóriák sorrendben a munkával járó pszichológiai jutalom („soha”: 27,74%; „néha”: 21,08%), a gyerekszeretet („soha”: 15,5%; „néha”: 13,57%), a tevékenység társadalmi hasznossága („soha”: 12,38%; „néha”: 11,07%) és a körülményelőny („soha”: 6,54%; „néha”: 8,4%). Ugyanakkor a kényszer, megszokás kategória tekintetében a két csoport jelentős különbséget mutat. Míg a „soha” csoport esetében ez a súlyok legkisebb hányadát hordozó kategória (0,57%), addig a „néha” csoportban az összes súly 7,27%-át teszi ki, és ezzel a 6. legjelentősebb kategória.

A pályaelhagyást gyakran fontolgatók („gyakran” csoport) válaszait szemlélve ugyanakkor éppen a kényszer bizonyult a legjelentősebb kategóriának (20,4%), ezt a gyerekszeretet (19,23%) és a tevékenység szeretete (11,89%) kategória követi. A pályával járó pszichológiai jutalom (11,54%) jelentőségét tekintve a negyedik, a körülményelőny (5,59%) a hetedik, a társadalmi hasznosság (5,48%) pedig a nyolcadik helyre szorul.

Az illeszkedésvizsgálat eredményei (ld. 4. táblázat) tovább árnyalják ezt a képet. A pálya elhagyására gyakran gondoló csoport válaszaiban jelentősen magasabb súllyal jelenik meg a gyerekszeretet, míg a vártnál szignifikánsan alacsonyabb súllyal a munka társadalmi hasznossága és a körülményelőny kategória. Mindhárom csoport jelentősen eltér a kényszer, megszokás és a pszichológiai jutalom kategóriákban: a pályaelhagyási szándék növekedésével csökken a pszichológiai jutalom és növekszik a kényszer kategória súlya.

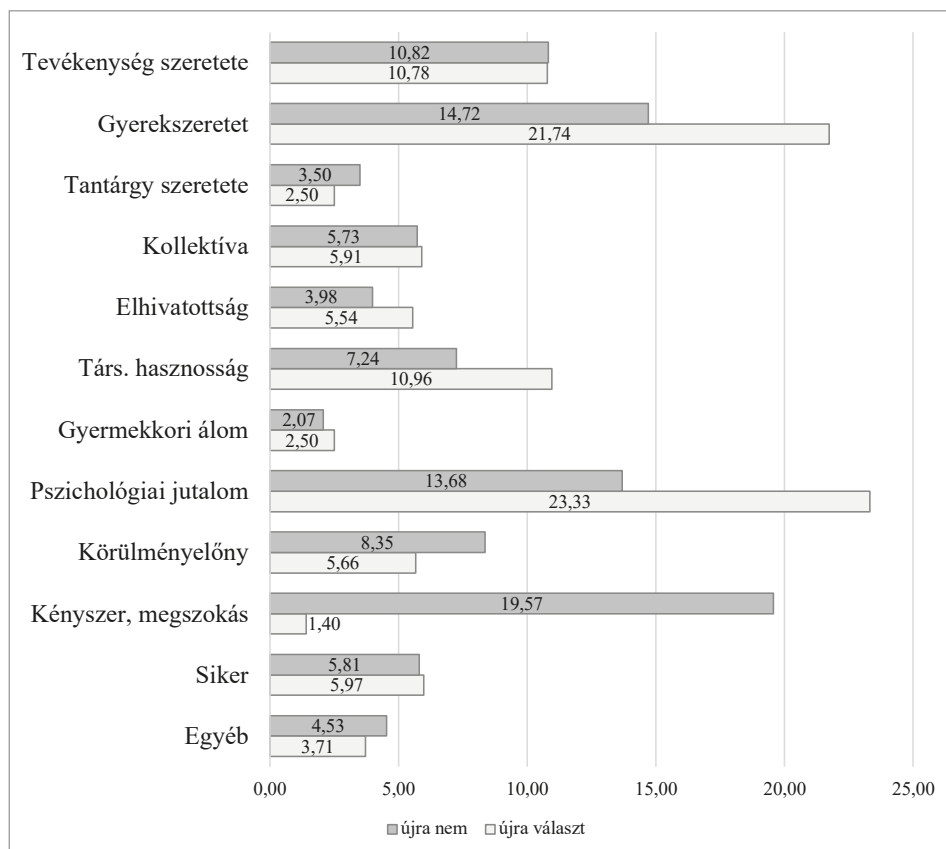
Az adatok arra utalnak, hogy a pályaelhagyás gondolatával gyakran foglalkozó pedagógusok pályán maradását a kényszer, megszokás és a gyerekszeretet határozza meg, míg azokat, akik bevallásuk szerint soha nem gondoltak pályaelhagyásra, a pszichológiai jutalom, a gyerekszeretet és a társadalmi hasznosság. A pálya elhagyását néha fontolgatók számára fontos megtartó erő lehet a munkával járó pszichológiai jutalmon és a gyermekszereteten túl a körülményelőny is, és az adatokból úgy tűnik, valamelyest kényszerként is érzlelik a pályán maradást.

4. táblázat. Szignifikáns eltérések a súlyok kategóriák közötti eloszlásában a pályaelhagyási szándék mentén („soha”, „néha” és „gyakran” csoportok)

AGA kategória	Soha n = 37		Néha n = 64		Gyakran n = 48		χ^2 <i>p</i>	
	valós	várt	valós	várt	valós	várt		
Gyerekszeretet	109	111	168	195	165	135	10,33	0,005
Társadalmi hasznosság	87	68	137	120	47	83	23,38	< 0,001
Pszichológiai jutalom	195	139	261	245	99	170	52,9	< 0,001
Körülményelőny	46	50	104	88	48	61	6,02	0,049
Kényszer, megszokás	4	68	90	119	175	82	170,71	< 0,001

A pályán maradás tényezőinek különbségei az elköteleződés mentén

A professzió iránti elköteleződést mérő kérdésre („Ha ismét lehetősége lenne pályát választani, a pedagóguspályát választaná?”) adható két válaszlehetőség (igen/nem) mentén a mintát egy pálya iránt elkötelezett „újra választ” és egy pálya iránt nem elkötelezett „újra nem” csoportra osztottuk. A két csoport nyitott kérdésre adott válaszainak AGA elemzése a 4. ábrán látható.



4. ábra. Súlyok eloszlása a kategóriák között (%) az elkötelezett „újra választaná” és nem elkötelezett „újra nem” csoportokban

A két csoportot a súlyok kategóriák közti eloszlása (ld. 4. ábra) alapján megvizsgálva azt láthatjuk, hogy az elkötelezett („újra választaná”) csoportban a legjelentősebb területeknek a pszichológiai jutalom (23,33%) bizonyult, ezt a gyerekszeret (21,74%), a társadalmi hasznosság (10,96%) és a tevékenység szeretete (10,78%) követi. Ezzel szemben a nem elkötelezett („újra nem”) csoportban a legjelentősebb terület a kényszer, megszokás kategória (19,57%), amelyet a gyerekszeret (14,72%) és a pszichológiai jutalom (13,68%) követ.

5. táblázat. Szignifikáns eltérések a súlyok kategóriák közötti eloszlásában („újra választaná” és „újra nem”)

AGA kategória	Újra választaná n = 80		Újra nem n = 69			
	valós	várt	valós	várt	χ^2	p
Gyerekszeretet	357	307	185	235	18,79	< 0,001
Társadalmi hasznosság	180	153	91	118	10,56	< 0,001
Pszichológiai jutalom	383	314	172	241	34,57	< 0,001
Körülményelőny	93	112	105	86	7,54	0,006
Kényszer, megszokás	23	152	246	117	253,31	< 0,001

Az adatokból látszik, hogy csak öt tényező terén van markáns eltérés a különböző elkötelezettségű csoportok között. A pályát újraválasztók egyértelműen felülreprezentáltak a pozitív és belső motivációt jelentő kategóriákban, mint a *gyerekszeretet*, a *társadalmi hasznosság* és a *pszichológiai jutalom*, míg akik kevésbé elkötelezettek, azaz nem választanák ismét ezt a pályát, magasan reprezentáltak a két külső motivációs tényezőt képviselő kategóriában.

A kiegész kapcsolata a pályaelhagyási szándékkal és a pályán eltöltött idővel

A Spearman-korrelációelemzés szerint az életkor és a kiegész ($r_{(149)} = -0,192, p = 0,019$), valamint a pályán eltöltött idő és a kiegész között $r_{(149)} = -0,192, p = 0,019$ elhanyagolható negatív kapcsolat van. A heti óraszám és a kiegész között nem mutatkozott kapcsolat a vizsgált mintán.

A Kurskal-Wallis-próba szerint a pályaelhagyási szándék mentén kialakított csoportok eltérnek egymástól a kiegész mértékében. A gyakrabban pályaváltást fontolgatóknak magasabb a kiégettség-pontszámuk ($H_{(2)} = 60,27, p < 0,001$). A három csoportot Mann-Whitney-próbával páronként összehasonlítva mindhárom csoport szignifikánsan eltér egymástól (Soha – Néha: $U = 568,5, Z = -4,35, p < 0,001$; Soha – Gyakran: $U = 102,5, Z = -6,97, p < 0,001$; Néha – Gyakran: $U = 655, Z = -5,19, p < 0,001$). Ugyanakkor életkor, pályán eltöltött idő és a heti óraszám tekintetében nem mutatkoztak jelentős különbségek a csoportok rangátlagai között.

A pálya-elkötelezettség tekintetében (újra választaná – nem választaná) kialakított csoportok eredményein elvégzett Mann-Whitney-tesztek szerint szignifikáns különbség mutatható ki a két csoport kiégettség-pontszáma között: az elkötelezettebb csoport kevésbé kiégett ($U = 981,5, Z = -6,79, p < 0,001$). Nincs jelentős különbség a két csoport között az életkor és a pályán eltöltött idő tekintetében, ugyanakkor a heti óraszám esetén kimutatható az a tendencia, hogy a több órát tanítók elkötelezettebbek ($U = 2230, Z = -1,91, p = 0,056$).

Megvitatás

A tanári pályáról való elvándorlás egyre súlyosabb problémát jelent a hazai oktatásban is. Kutatásunkban arra a kérdésre kerestünk választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek elősegítik, hogy a pedagógusok akár a nehezedő munkafeltételek mellett is a pályán maradjanak. Ennek vizsgálatához részben kvalitatív módszert választottunk. Eredményeink fő vonalakban alátámasztották a korábbi hazai és nemzetközi kutatások

által feltárt eredményeket (Perrachione, Rosser és Peterson, 2008; Skaalvik és Skaalvik, 2015). Az általunk megkérdezett pedagógusok is az intrinzik motivációs tényezőket említették első helyen, viszonylag nagyobb súllyal. Ami a pályán tartja a pedagógusokat saját bevallásuk szerint, az elsősorban a munka közben megélt pszichológiai jutalom, azaz a változatosság, kreativitás és a szabadság lehetősége. A gyermekszeretet és a tanítás szeretete szintén előkelő helyet foglal el a kategória rangsorban. Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy a kényszer is megjelenik a pályán maradás indokaként. A kérdezettek 4,3%-a viszonylag magas súlyértékkel említette ezt a tényezőt. A kényszert elsősorban az életkor és az egyéb képzettség hiánya jelenti az ő esetükben. Ez az eredmény még figyelemreméltóbb, ha összekapcsoljuk a kiégés és a pályán maradás lehetséges okait. A magasabb kiégés-értéket mutatók csoportjában szignifikánsan többen és magasabb súlyértékkel említették a kényszert, mint a kevésbé kiégettek csoportjában. Ez arra utal, hogy a kényszerből pályán maradt pedagógusok nemcsak nem szeretik vagy nem élvezik a munkájukat, de a kiégés tüneteit is mutatják. Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy a tanári kiégés nemcsak a pedagógus személyes ügye, de hatással van a diákok teljesítményére és motivációjára is (Shen, 2015; Jagodics és mások, 2020). Ezért nem lényegtelen, hogy a tanárok hány százaléka lehet vajon ebben a helyzetben a teljes populációt tekintve. Mivel jelen kutatás kis elemszámmal dolgozott, erre a kérdésre a későbbiekben egy reprezentatív vizsgálat eredményei alapján lehet majd válaszolni.

A kiégés mértéke a vizsgált mintán nem tűnik jelentősnek, de ha a kiégésben érintett és kevésbé érintett csoport eredményeit vizsgáljuk, számos eltérést találunk. Eredményeink szerint a nem kiégettek csoportjában szignifikánsan nagyobb megtartó erőt jelentenek a belső motivációs tényezők, mint a korábban jelzett pszichológiai jutalom, a sikerélmény, a gyermekek szeretete, míg a kiégettebb csoportban szignifikánsan jelentősebb pályán maradási oknak tűnik a kényszer és a körülményelőny (mint pl. a nyári szabadság, vagy a munkahely könnyű elérése). A pálya-elköteleződés és a pályán maradás motivációs tényezői közötti kapcsolat rámutatott, hogy a pálya iránt elkötelezettebbeknél is erősebb a belső motiváció és alacsonyabb a kiégettség, mint azoknál, akik nem választanák újra ezt a pályát. Nem szabad azonban szem elől téveszteni, hogy ezek nem csupán egy irányba mutató kapcsolatot jelenthetnek.

A kiégés mértéke a vizsgált mintán nem tűnik jelentősnek, de ha a kiégésben érintett és kevésbé érintett csoport eredményeit vizsgáljuk, számos eltérést találunk. Eredményeink szerint a nem kiégettek csoportjában szignifikánsan nagyobb megtartó erőt jelentenek a belső motivációs tényezők, mint a korábban jelzett pszichológiai jutalom, a sikerélmény, a gyermekek szeretete, míg a kiégettebb csoportban szignifikánsan jelentősebb pályán maradási oknak tűnik a kényszer és a körülményelőny (mint pl. a nyári szabadság, vagy a munkahely könnyű elérése). A pálya-elköteleződés és a pályán maradás motivációs tényezői közötti kapcsolat rámutatott, hogy a pálya iránt elkötelezettebbeknél is erősebb a belső motiváció és alacsonyabb a kiégettség, mint azoknál, akik nem választanák újra ezt a pályát. Nem szabad azonban szem elől téveszteni, hogy ezek nem csupán egy irányba mutató kapcsolatot jelenthetnek.

egy irányba mutató kapcsolatot jelenthetnek. Elképzelhető, hogy a kiégés érzése az, ami meghatározza, hogy valaki mennyire kötődik a pályához, mennyire érzi magát sikeresnek benne, mennyire éli meg jutalomként a szakmában rejlő lehetőségeket. A kiégés viszont nagyon összetett okokra vezethető vissza, melyek között egyéni és szervezeti tényezők egyaránt jelen lehetnek (Demerouti és mtsai, 2001; Szabó és Jagodics, 2016).

A pályaelhagyást gyakran fontolgatók is magasabb létszámban vannak jelen a kiégettebb csoportban, és náluk is hasonlóan inkább a külső motivációs erők játszanak szerepet abban, hogy még a pályán vannak. Azonban ezek az erők nem feltétlenül eredményeznek pozitív munkamotivációt és eredményes, örömteli munkavégzést. Csupán pályán tartják az egyébként kiégésben érintett pedagógusokat is. Ez a motivációs bázis kevés lehetőséget kínál a segítő intervenciónak is. Akit nagymértékben a kényszer vagy a körülmények tartanak a tanári pályán, annak számára a kiégés megelőzését és/vagy csökkentését segítő programok csak akkor kínálnak fejlődési lehetőséget, ha sikerül a motivációs bázist is átforgatni.

Kutatásunk erőssége, hogy kvalitatív adatokra is támaszkodik, ugyanakkor ez a limitáció egyik forrása is. Az ilyen jellegű kutatások szükségszerűen alacsonyabb elemszámmal dolgoznak, és nem tudják biztosítani a reprezentativitást. Így a levonható következtetések sem általánosíthatók a teljes populációra.

Ugyanakkor fontos eredménynek tekinthető, hogy a legerősebb pályán tartó erő a gyermekek szeretete mellett a pálya pszichológiai jutalmazó értéke. A kreatív, szabad gondolkodás, a munkavégzés változatossága, a kihívások szerepe meghatározó a tanári hatékonyság és munkával való elégedettség szempontjából. Kutatásunk is alátámasztja ennek a szempontnak a pályán tartó, motiváló erejét, ami különösen azoknak a pedagógusoknak fontos, akik még nem mutatják a kiégés jeleit. Az elkötelezett és pozitív motivációs bázissal rendelkező pedagógusok mentálhigiénés segítése kulcsfontosságú lehet a pályán maradás és a hatékonyságnövelés szempontjából is. Az ő megtartásuk alapvető jelentőségű a hazai iskolarendszer színvonalas működésének biztosítása érdekében, amit szisztematikus támogatással, kiégés megelőző programok szervezésével és a munkafeltételek javításával lehetne elősegíteni.

Irodalom

- Allen, M. B. (2005). *Eight Questions on Teacher Recruitment and Retention: What does the Research Say?* Education Commission of the States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489332.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 08. 25.
- Bácsa-Bán, A. (2019a). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban. *Opus et Educatio*, 6(2), 257–269. DOI: 10.3311/ope.312
- Bácsa-Bán, A. (2019b). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban 2. *Opus et Educatio*, 6(3), 351–371. DOI: 10.3311/ope.334
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007) Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 247–284. DOI: 10.1037/0022-0663.99.2.274
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. DOI: 10.1007/s10648-009-9106-y
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands – Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R. & Po-Wen, S. (2018). *Global Teacher Status Index*. University of Sussex, Varkey Foundation. <https://www.varkey-foundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 08. 22.
- Gelman, A. & Park, D. K. (2008). Splitting a Predictor at the Upper Quarter or Third and the Lower Quarter or Third. *The American Statistician*, 63(1), 1–8. DOI: 10.1198/tast.2009.0001
- Haggarty, L. (1995). The Use of Content Analysis to Explore Conversations between School Teacher Mentors and Student Teachers. *British Educational Research Journal*, 21(2), 183–197. DOI: 10.1080/0141192950210205

- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., Hönlich, H. & Varga, J. (2022). *Szemelvények „A közoktatás indikátorrendszere 2021” című kiadványból*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-Tudományi Intézet. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/Indikator_Szemelvenyek_2021.pdf Utolsó letöltés: 2022. 08. 25.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Harangi, L. (2003) A tanári elégedettség két hatásáról, avagy: mi állhat a késés, ill. a pályaelhagyás hátterében? *Educatio*, 12(2), 305–308.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E. & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. DOI: 10.1177/1098300717732066
- Hennig, C. & Keller, G. (1995). *Anti-Stress Programm für Lehrer*. Auer.
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: workplace factors related to teacher burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9(4), 377–390.
- Jagodics, B., Gajdics, J., Gubics, F., Horvát, B., Vatai, K. & Szabó, É. (2020). Az Észlelt Tanári Kiegészítőív szerkezetének vizsgálata középiskolás diákok körében. *Iskolakultúra*, 30(7), 46–60. DOI: 10.14232/iskkult.2020.7.46
- Kelly, R. M. (1985). The Associative Group Analysis Method and Evaluation Research. *Evaluation Review*, 9(1), 35–50. DOI: 10.1177/0193841x8500900103
- Kocsis, M. (2002). A tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 66–78.
- Kun, Á. & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3/1), 281–310. DOI: 10.1556/0016.2017.001
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mihály, I. (2010). Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*, 26(1), 105–110.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Magyar kiadás OKM (2007). A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. DOI: 10.1787/9789638739940-hu https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu#page1 Utolsó letöltés: 2022. 08. 25.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. DOI: 10.1787/9789264068780-en <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 08. 25.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015a). *Pedagógus-pálya-motiváció I.: Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján*. Oktatási Hivatal. https://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=51&lang=hu Utolsó letöltés: 2022. 08. 25.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015b). *Pedagógus-pálya-motiváció II.: Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján*. Oktatási Hivatal. https://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=52&lang=hu Utolsó letöltés: 2022. 08. 25.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. & Peterson G. J. (2008) Why Do They Stay? Elementary Teachers’ Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *Professional Educator*, 32(2), 25–41.
- Prather-Jones, B. (2011a) How School Administrators Influence the Retention of Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *The Clearing House*, 84(1), 1–8. DOI: 10.1080/00098655.2010.489387
- Prather-Jones, B. (2011b) „Some People Aren’t Cut Out for It”: The Role of Personality Factors in The Careers of Teachers of Students With EBD. *Remedial and Special Education*, 32(3), 179–191. DOI: 10.1177/0741932510362195
- Ross, A., Read, B., Kuscer, M. P., Fülöp, M., Pucko, C., Berkics, M., Sándor, M. & Hutchings, M. (2005). Teachers’ constructions of citizenship and enterprise: Using associative group analysis with teachers in Hungary, Slovenia and England. *New Educational Review*, 7(3–4), 111–139.
- Sági, M. & Varga, J. (2011). Pedagógusok. In Balázs, É., Kocsis, M. & Vágó, I. (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 292–324. <https://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 08. 25.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. DOI: 10.1111/bjep.12089
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Educational Studies*, 8(3), 181–192. DOI: 10.5539/ies.v8n3p181
- Szabó, É. (megjelenés alatt). A tanári kiegészítő implicit rendszerkritika. A tanári munkát nehezítő tényezők társadalmi, szervezeti és egyéni szintjeinek kapcsolata a kiegészítéssel. In Faragó, K., Düll, A. & Luu, L. A. N. (szerk.), *A társadalmi változások indítékai és fékjei*. Akadémiai Kiadó.

Szabó, É., Bátor, B., Bobor, P., Korláth, P., Szapannos, Cs. & Jagodics, B. (2020). Mi van a kiégés-fogékonyság mögött? Pedagógusok munkahelyi nehézségeinek feltárása kvalitatív és kvantitatív eljárással. *Iskolakultúra*, 30(3), 4–17. DOI: 10.14232/iskkult.2020.3.3

Szabó, É. & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények. A tanári kiégés munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. DOI: 10.14232/iskkult.2020.3.3

Szabó, É. & Jagodics, B., (2019). Teacher burnout in the light of workplace, organizational and social factors. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 1–21. DOI: 10.1556/063.9.2019.3.44

Szabó, É., Litke, M. & Jagodics, B. (2018). Az óvodapedagógusok kiégésének vizsgálata a munkavégzés tükrében. *Iskolakultúra*, 28(7), 51–63. DOI: 10.14232/iskkult.2018.7.51

Szalay, L. B. & Brent, J. (1967) The analysis of cultural meaning through free verbal associations. *Journal of Social Psychology*, 72, 161–187. DOI: 10.1080/00224545.1967.9922313

Szalay, L. B., Windle, C. & Lysne, D. A. (1970). Attitude Measurement by Free Verbal Associations. *Journal of Social Psychology*, 82(1), 43–55. DOI: 10.1080/00224545.1970.9919929

Smithers, A. & Robinson, P. (2003). Factors affecting teachers' decisions to leave the profession. University of Liverpool, Centre for Education and Employment Research, Department for Education and Skills, Research Report RR430. <https://dera.ioe.ac.uk/4759/1/RR430.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 08. 25.

Varga, J. (2019, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. 69–72.

Absztrakt

A tanári pálya iránti elköteleződés fontos szerepet játszik a sikeres munkavégzésben és a kiégés megelőzésében is. Kutatásunkban azokat a tényezőket kívántuk feltárni, amelyek szerepet játszanak abban, hogy a pedagógusok az egyre nehezedő munkafeltételek mellett is a tanári pályán maradjanak. Kvalitatív és kvantitatív módszertanra épülő kérdőíves kutatásunkban 149 pedagógus vett részt. A tanári pályán maradás tényezőit szabad válaszadásra alkalmas nyitott kérdéssel vizsgáltuk, a kiégést a Jagodics és Szabó (2014) által kifejlesztett kérdőívvel mértük. A pálya iránti elköteleződést és a pályaelhagyási gondolatokat egy-egy itemmel vizsgáltuk. Az AGA (Szalay és Brent, 1967) módszerrel végzett tartalomelemzés szerint a legnagyobb súlyú pályán tartó erő a munka pszichológiai jutalma és a gyermekek szeretete. A belső motivációs tényezőknek nagyobb szerepe van, mint a külső erőknél, mint a kényszer vagy a munkavégzéssel kapcsolatos „körülmenyelőny”. A kiégés jeleit erősebben mutató pedagógusoknál azonban ezek a külső tényezők nagyobb szerepet játszanak a pályán maradásban, mint a nem kiégett kollégáik esetében. Eredményeink alátámasztották, hogy a pedagóguspálya legfőbb vonzereje a gyerekekkel való foglalkozás szeretete mellett a kreativitást kívánó szabad munkavégzésben van, aminek tartós hiánya vagy erősen korlátozott volta hozzájárulhat a pályaelhagyáshoz.

Kulcsszavak: tanári kiégés, pályaelhagyás, intrinzik motiváció, elköteleződés

A tudatos jelenlét öt aspektusának mérésére alkalmas kérdőív (FFMQ-24) hazai adaptációja és 10. évfolyamos tanulók körében végzett előméréseinek eredményei

Az adaptálási folyamat, illetve az annak részét képező előmérések eredményei révén sikerült jól működő, megbízható, a tudatos jelenlét hazai mérését lehetővé tevő kérdőívváltozatot létrehozunk. Cikkünk hozzájárulhat a mindfulness tudományos alapokra helyezett megközelítésének népszerűsítéséhez, valamint iránymutatásul szolgálhat azok számára, akik kérdőív-adaptációval, illetve -fejlesztéssel foglalkoznak.

Bevezetés

A tudatos jelenlét (*mindfulness*) egy meglehetősen új kutatási terület Magyarországon. A mindfulness koncepciójára épülő fejlesztési technikák, kognitív viselkedésterápiás intervenciók hatásáról több hazai forrás is rendelkezésünkre áll. Többek között az egészségtudomány és a sportpszichológia (Csala és mtsai, 2017; Molnár és mtsai, 2019; Pálvolgyi és mtsai, 2020; Tóth és Tóth, 2022), az orvostudomány és a klinikai pszichológia (Perczel-Forintos, 2017; Rohánszky és mtsai, 2017), de még a vezetéstudományban tárgyalt szervezeti működés (pl. Verdes, 2019) terén is íródtak tanulmányok ezzel kapcsolatban. Néhány releváns ismeretet közölnek a testi tudatosság (Járai és mtsai, 2016; Köteles, 2014; Vig, 2014) és az érzelmi tudatosság (Kriston és Pikó, 2018; Kun és mtsai, 2011) vizsgálatára irányuló cikkek is. Akárcsak azok a tanulmányok, amelyek a – segítő foglalkozásaikat hatványozott mértékben érintő – kiégés szindróma (*burn-out*) megelőzése érdekében végzett stresszmenedzsment lehetséges módszereit (pl. Szényei és mtsai, 2015) taglalják. Az oktatás terén azonban egyáltalán nincs hazai, ismert és publikált tudományos kutatás ezen jelenségre irányulóan. A nemzetközi szakirodalom alapján ugyanakkor ennek vizsgálata hasznos információkkal szolgálhat a tanítási gyakorlat számára is. A mindfulness a pozitív pszichológiai irányzat fogalmai közé tartozik (Oláh, 2022; Phan és mtsai, 2018). Egyes tanulók hajlamosak a negatív eredményekre fókuszálni, félnek az alulteljesítéstől, bizonyos esetekben ezek szorongáshoz vezethetnek. Másrészt vannak olyan tanulók, akik nem a kudarcokra, hiányosságokra koncentrálnak, inkább pozitívan látják az életet. Ez az attitűd vagy tendencia hatással lehet tanulási folyamataikra, motivációjukra és személyes fejlődésükre is. A tanulók csak

akkor lehetnek tisztában kompetenciáikkal, gazdálkodhatnak hatékonyan erőforrásaikkal és idejükkel, ha gondolataikat, érzelmeiket, viselkedésüket képesek megfigyelni, leírni, elemezni. Így tudatosan cselekedhetnek (*awareness*), és figyelmüket például a matematikai feladatok sikeres megoldására és a jó teszteredményre összpontosíthatják.

A szakirodalom szerint a tudatos jelenlét szintje befolyásolhatja az iskolai teljesítményt (Ahmed és mtsai, 2017; Franco és mtsai, 2010). Lu és munkatársai (2017) Kínában, ötödik osztályos tanulókkal ($n = 219$) végzett vizsgálatuk során pozitív kapcsolatot tártak fel a tényező, a végrehajtó funkciók, kínai, angol és matematikai teszteken elért eredmények között. Glomb és munkatársai (2011) szerint azok, akik magasabb szintű tudatos jelenléttel rendelkeznek, jobban megértik a reakciókat – fiziológiai és pszichológiai szinten egyaránt, legyen az a sajátjuk vagy éppen másoké –, és hatékonyabban is reagálnak ezekre. Tapasztalataikat objektívebben használják fel, előnyben részesítik a kihívásokkal teli célokat, könnyebben kezelik az akadályokat, és jobban el tudják határozni magukat (*determinate*). Mesmer-Magnus és munkatársai (2017) úgy vélik, hogy a tudatos jelenlét a munkateljesítmény és a kiegészítő előrejelzője. Ebből adódóan a mindfulness vizsgálata a tanulók és a tanárok szempontjából is hasznos információkkal szolgálhat a jövőben. Mindebből kifolyólag pedig arra törekszünk, hogy megismertessük a tudatos jelenlét fogalmát, elméletét a neveléstudományban érintettekkel is, valamint empirikus eszközöket, módszereket találjunk és biztosítsunk a mindfulness hatékony mérésére a magyar viszonylatban. Jelen tanulmány egy, a tudatos jelenlét mérésére alkalmas kérdőív hazai adaptálási folyamatáról számol be. Ennek részeként, két előmérés (*pilot study*) által megvalósult adatgyűjtés eredményeinek részletes elemzése révén vizsgáltuk az adaptált mérőeszköz működését és jóságmutatóit, megfelelő megbízhatósággal, faktorszerkezettel és itemszintű validitás-értékekkel bíró kérdőívváltozat létrehozása érdekében.

Elméleti háttér

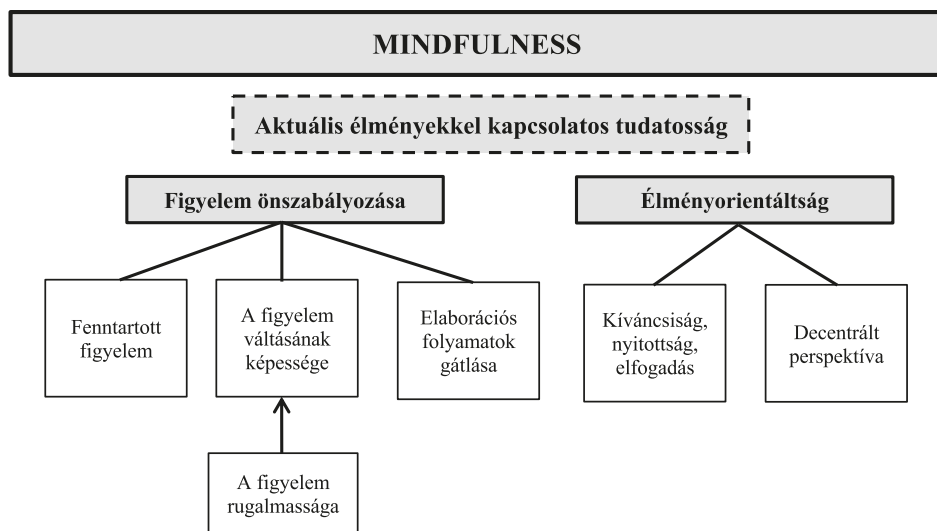
A mindfulness kifejezés magyar megfelelőjeként a *tudatos jelenlét* megnevezést használjuk a továbbiakban, miután a csekély hazai szakirodalom is ezt használja leggyakrabban (pl. Schlosser, 2012). A legszélesebb körben elfogadott és alkalmazott definíció szerint a mindfulness az egyén tapasztalatainak (gondolatainak, viselkedésének, érzelmeinek, érzeteinek) figyelmi tudatosítása, átgondoltsággal és kíváncsisággal, elfogadó és nem ítélező módon történő reagálással (Huang és mtsai, 2019; Opelt és Schwinger, 2020; Quickel és mtsai, 2014; Xiao és mtsai, 2017). Két fő megközelítés különböztethető meg a mindfulness szempontjából. Az általános diszpozíciós vagy vonásszerű megközelítés (*trait mindfulness*) a tudatos jelenlétet emberi képességként határozza meg, ami egy idő után viszonylag stabil marad (Park és Nam, 2020; Xiao és mtsai, 2017). Az állapot-jellegű megközelítés (*state mindfulness*) esetén az egyéneknek olyan meditációs gyakorlatra vagy meghatározott tevékenységre van szükségük, amely biztosíthatja számukra a tudatos jelenlét állapotát (Carpenter és mtsai, 2019). Ebben a megközelítésben a készségek gyakorlással és képzéssel fejleszthetők. Ezen elmélet hívei inkább metakognitív készségnek tekintik a mindfulness.

Kabat-Zinn (2003; Iani és mtsai, 2019; Meiklejohn és mtsai, 2012; Park és Nam, 2020; Perczel-Forintos, 2011) meghatározása inkább az állapot-megközelítéshez sorolható, szerinte a mindfulness egy speciális módja a figyelem gyakorlásának, ami az aktuális, jelen pillanatban zajlik. Ugyanakkor az ítélezésmentesség, a reagálásnélküliség és a nyitott, befogadó attitűd hangsúlyos ebben a definícióban is. A harag érzése is irányulhat a figyelmünk, ha megpróbálunk kicsit kívülről tekinteni a saját dühünkre. Ahelyett, hogy az érzés felülkerekedne rajtunk és teljesen azonosulnánk vele, ez az új perspektíva segíthet felismerni, hogy az azt kiváltó helyzetre, gondolatokra és érzelmekre nem

szükséges tettekkel is reagálni (Gillihan, 2021). Közös a két fő elméleti irányban, hogy egyfajta átmeneti, mentális eseményekként értelmeződnek a gondolatok, érzelmek. Ezáltal azok inkább megfigyelés tárgyát képezik, így nem azonosul ezekkel az egyén (Iani és mtsai, 2019). Azok, akik magasabb szinten állnak a mindfulness tekintetében, nem reagálnak automatikusan például egy stresszorra, hanem szélesebb perspektívából, többféle aspektusból képesek egy adott helyzetet kezelni (Park és Nam, 2020). Ezt a témában reagálásmentességnek nevezik, ami a területen kevésbé jártas olvasók számára elsősorban kissé furcsának hathat. A tanulmány folyamán ez jobban körvonalazódni fog.

Galla és munkatársai (2020) kutatási eredményei alapján a magasabb mindfulness-szinttel bíró tanulók az unalom élményét is jobban viselik, anélkül, hogy az felülkerekedne rajtuk. Kevésbé jellemző rájuk az ilyen helyzetekből való menekülés, illetve elkerülés. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a tudatos jelenlét révén a diákok képesek felismerni a tanulással kapcsolatos kellemetlen érzelmeket, de nem vesznek el bennük, ezáltal nem terelődnek el a hosszú távú céljaiktól sem. A szakirodalom alapján a tudatos jelenlét csökkentheti a pszichológiai szorongást, mivel ez egy olyan jelenség, amely segít a negatív érzelmek és gondolatok megfigyelésében, ezáltal a tapasztalati elkerülés és a negatív érzelmek iránti túlzott elköteleződés is csökkenthető (Carpenter és mtsai, 2019; Hayes és Feldman, 2004; Huang és mtsai, 2019; Iani és mtsai, 2019). Carpenter és munkatársai (2019) eredményei szerint a trait mindfulness magasabb szintje a depresszió és a szorongás alacsonyabb tüneteivel jár együtt.

A mindfulness kétkomponensű modellje igen gondolatébresztő, amelyben a tudatos jelenlét **gyakorlással fejleszthető mentális képességként** (*skill*) kerül értelmezésre (Bishop és mtsai, 2004). Számos más kutató is ezt a holisztikus szemléletet preferálja hozzánk hasonlóan és úgy gondolják, egyénenként változó a tudatos jelenlét kifejeződése (Baer és mtsai, 2006; Brown és Ryan, 2003; Galla és mtsai, 2020; Meiklejohn és mtsai, 2012; Renshaw, 2020). A modell tartalmi összefoglalását Perczel-Forintos (2011) készítette el, amelynek átdolgozott változatát közöljük (1. ábra). Ebben a modellben a figyelem önszabályozása és az élményorientáltság a két fő komponens, amelyek lehetővé teszik az egyén számára, hogy az aktuálisan, az adott jelenben tapasztaltakat tudatosan élje meg.



1. ábra. A tudatos jelenlét kétkomponensű modellje
(Bishop és mtsai, 2004; Perczel-Forintos, 2011. 24. alapján)

A tudatos jelenlét azzal kezdődik, hogy a figyelem fókuszának szabályozásával tudatosítjuk az aktuális tapasztalatokat, vagyis odafigyelünk a gondolatok, az érzések és az érzetek pillanatról pillanatra történő változására (Bishop és mtsai, 2004). A fejlesztéseknél gyakran a légzést alkalmazzák „horgonyként”, az erre irányuló folyamatos fókusz így az aktuális tapasztalathoz rögzíti a figyelmet. A mindfulness neurobiológiai kutatásai alapján a gyakorlás a rugalmasságot (*flexibility*), illetve mind a figyelmi, mind az érzelmi önszabályozást elősegítheti (Meiklejohn és mtsai, 2012). A váltási készségek lehetővé teszik a tanuló számára, hogy a figyelmet visszairányítsa a légzésre, amint egy gondolatot, érzést vagy érzetet elfogadott a tudatáramban. A váltás magában foglalja a figyelem rugalmasságát, így az egyik tárgyról a másikra helyezheti át a fókusz (Bishop és mtsai, 2004; Posner, 1980). A mindfulness nem a gondolatelnyomás gyakorlata. A gondolatok, történések nem a figyelem elterelésének tekinthetők, hanem a megfigyelés tárgyát képezhetik. A mindfulness-gyakorlatok a kognitív gátlás javulásával járhatnak, kiváltépp az ingerkiválasztás szintjén. Ez objektíven mérhető olyan feladatokkal, amelyek megkövetelik a szemantikai feldolgozás gátlását (pl. Bishop és mtsai, 2004; Williams és mtsai, 1996).

Bishop és munkatársai (2004) értelmezésében a mindfulness részben a figyelem önszabályozásaként definiálható, amely magában foglalja a tartós figyelmet (*sustained attention*), a figyelemváltást (*attention switching*) és az elaborációs feldolgozás gátlását (*inhibition of elaborative processing*). Ebből következik, hogy metakognitív folyamatok kötődnek a tudatos jelenléthez, ami implicit módon benne van az általuk javasolt működési definícióban, hiszen ennek hatékony alkalmazása megköveteli a kognitív folyamatok irányítását (azaz a figyelem önszabályozását) és a tudatfolyam monitorozását. Az egyén a tudatos jelenlét következtében csak vegye észre a tudatáramban felmerülő gondolatokat, érzéseket és érzeteket. Ily módon elfogadó, nyitott álláspontot képvisel az egyén a tapasztalat minden egyes pillanata felé. A tudatos jelenlét így inkább oly konstruktumként működik, ami önmegfigyelési folyamatot foglal magában (pl. introspekción [introspection], önreflexió [self-reflection]), mintsem pusztán önismeretként funkcionál (pl. pszichológiai beállítottság [psychological mindedness], éleslátás [insight] és öntudatosság [self-awareness]).

A mindfulness elemei miatt fontos közvetítő lehet, a figyelem összpontosítása és az önkontroll folyamatának segítése révén a tanulásban is jelentős szerepet bírhat (Opelt és Schwinger, 2020). A nyitott, elfogadó attitűd és a jelenlét önszabályozásának képessége, a szándékos odafigyelés segít a tanulásban, még akkor is, ha az anyag néha nehéz vagy unalmas számukra. Ez arra utal, hogy azok a tanulók, akiknek magasabb a mindfulness-szintje, hatékonyabban tudják fokozni és irányítani saját erőfeszítéseiket, jobban tudják szabályozni kognitív és affektív tényezőiket céljaik elérése és készségeik fejlesztése érdekében (Opelt és Schwinger, 2020). A kognitív és affektív idegtudományi (neuroscience) kutatások eredményei igazolják, hogy a végrehajtó funkciók (executive functions = EF) és az érzelmi, illetve viselkedésszabályozásban érintett agyi régiók aktiválódnak a mindfulness-alapú fejlesztés következtében (Meiklejohn és mtsai, 2012).

A mindfulness elemei miatt fontos közvetítő lehet, a figyelem összpontosítása és az önkontroll folyamatának segítése révén a tanulásban is jelentős szereppel bírhat (Opelt és Schwinger, 2020). A nyitott, elfogadó attitűd és a jelenlét önszabályozásának képessége, a szándékos odafigyelés segít a tanulásban, még akkor is, ha az anyag néha nehéz vagy unalmas számukra. Ez arra utal, hogy azok a tanulók, akiknek magasabb a mindfulness-szintje, hatékonyabban tudják fokozni és irányítani saját erőfeszítéseiket, jobban tudják szabályozni kognitív és affektív tényezőiket céljaik elérése és készségeik fejlesztése érdekében (Opelt és Schwinger, 2020). A kognitív és affektív idegtudományi (*neuroscience*) kutatások eredményei igazolják, hogy a végrehajtó funkciók (*executive functions* = EF) és az érzelmi-, illetve viselkedésszabályozásban érintett agyi régiók aktiválódnak a mindfulness-alapú fejlesztés következtében (Meiklejohn és mtsai, 2012). Végrehajtó funkciók gyűjtőfogalom alá sorolhatók a következők: munkamemória, figyelem, tervezés, cselekvések indítása és monitorozása, mentális rugalmasság, gátlás, problémamegoldás, verbális okfejtés (*reasoning*), multi-tasking (Chan és mtsai, 2008; Meiklejohn és mtsai, 2012).

Az önszabályozott tanulás egy folyamat, amely szisztematikusan irányítja a tanulási képességeket a tanuló saját céljainak elérése érdekében (Habók és mtsai, 2020; Schunk és Zimmerman, 1994, idézi Molnár, 2002). Az önszabályozott tanulás elemei a következők: tervezés (ennek része a célok kitűzése), szervezés, végrehajtás, monitorozás és visszacsatolás (Molnár, 2002; D. Molnár, 2013). A kettős feldolgozású önszabályozási modell (*dual processing self-regulation model*), korábbi nevén adaptálható tanulási modell (*adaptable learning model*) az önszabályozó tanulás két módját kínálja a tanulási helyzet értékelése alapján (Boekaerts, 2011). Elsajátítási vagy tanulási (*mastery*) módban a személyes célok, szükségletek vezetnek a folyamatot, és a hangsúly a feladaton van. Ebben az esetben az átélt érzelmek és kogníciók (pl. magabiztosság) többnyire pozitívak. Úgy tűnik, hogy a magasabb szintű tudatos jelenléttel rendelkező tanulók jobban tudnak összpontosítani egy feladatra elsajátítási módban. A megküzdés (*coping*) vagy jóllét (*well-being*) módban azonban a gondolatok és érzések túlnyomórészt negatívak (pl. szorongás). Ebben a feldolgozási módban a tanulási helyzetek a jóllétet fenyegetőnek tekinthetők, és az „én” (*self*) jobban fókuszba kerül (Boekaerts, 2011; Opelt és Schwinger, 2020). Lényegében azt feltételezzük, hogy a mindfulness egy képesség, míg az önszabályozás inkább egy folyamat vagy egy végrehajtó működési mechanizmus, ami révén a képesség a használatban vagy a gyakorlatban meg tud valósulni.

Kutatási kérdések

A fő kérdés az, hogy az általunk adaptált kérdőív (FFMQ-24) alkalmas lehet-e arra, hogy segítségével a magyar diákok körében hatékonyan mérhessük a tudatos jelenlét szintjét, illetve annak aspektusait. Ennek feltárása céljából két előmérésben teszteltük az eszközt: A kérdőív elméleti modelljéhez illeszkednek-e a mérési eredményeink? A kérdőív és a hozzá tartozó alskálák megbízhatóan működnek-e? Tanulmányunkban ezekre a kutatási kérdésekre szeretnénk választ szolgáltatni. Az adaptációs folyamatunk eredményeként egy megbízható és érvényes minfulness-kérdőívet szeretnénk biztosítani a hazai oktatási mérések és pedagógiai gyakorlat számára.

Módszerek

Minta

A kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata érdekében két adatgyűjtés történt. Az első mérést 10. évfolyamon ($n = 82$), kényelmi mintavétellel végeztük, 2020 januárjában. A kérdőív papír-ceruzás változatát használtuk, mivel az adatfelvételre közvetlenül a Covid-19 okozta járványhelyzet előtt sikerült sort keríteni. A második mérésben 6., 8. és 10. évfolyamos diákok is részt vettek ($n = 190$), szintén kényelmi mintavétel révén. Jelen tanulmányban az összevetés érdekében a 10. évfolyamos ($n = 66$) adatokat elemezzük és mutatjuk be. A második pilot-mérés online valósult meg, Google Forms kérdőívformátuma által. Ez az adatgyűjtés 2021. január elejétől június végéig tartott.

Mérőeszköz

Első lépésként a már létező és nemzetközileg alkalmazott mindfulness-kérdőíveket tanulmányoztuk mint eszközádaptációs lehetőségeket. Ezt szemlélteti az 1. táblázat. A tudatos jelenlét általános diszpozíciós vagy vonásszerű megközelítésére alkalmas eszközök a következők: MAAS, FFMQ, KIMS, FMI, CAMS-R. Az állapot jellegű tudatos jelenlét mérésére dolgozták ki például a TMS eszközt, de ennek is van olyan változata, amely a trait jellegre vonatkozóan is alkalmazható. A CAMS-R alsóskálái – kivéve a figyelemre vonatkozót – nem rendelkeznek elfogadható megbízhatósággal. Az FFMQ kérdőívnek jó a reliabilitása, és öt alsóskálája van, a mért dimenziók pedig alsó tagozatosok esetében is relevánsak lehetnek. Ennek két rövidebb változata is van (24 ítemes és 15 ítemes), ami a fiatalabb korosztályok tekintetében megfelelőbb lehet (Quickel és mtsai, 2014). A CAMM-ot Greco és munkatársai (2011) dolgozták ki és validálták. Ez is egy használható eszköz lehet iskoláskorú gyermekek és serdülők tudatos jelenlétének mérésére. A MAAS eszközt felnőtt korosztályra (Brown és Ryan, 2003), míg annak MAAS-A változatát (Brown és mtsai, 2011) egészséges, 14–18 éves serdülők ($n = 595$) tudatosságának mérésére fejlesztették ki. A CAAM-nak, az FMI-nek és a MAAS-nak azonban csak egy faktora vagy skálája van, bár a mindfulness igen összetett jelenség. Az utóbbinak van is magyar verziója, a Simor és munkatársai (2013) által adaptált Mentális Figyelem és Tudatosság Kérdőív (MAAS-H). Ez az egyetemisták ($n = 511$) körében végzett kutatásuk alapján megfelelő pszichometriai mutatókkal rendelkezik. Lengyel Attila (2017) pedig a MAAS kérdőív alapján hozott létre egy saját fejlesztésű, rövid mérőeszközt. Ez az eszköz a Figyelem és Tudatosság Mindfulness Skála (FTMS) nevet viseli. Mindössze 6 kérdésből áll. Mindegyik kérdéshez egy állítaspár tartozik: egy szituációra specifikus és egy általános megfogalmazású. A válaszadók 100%-ot oszthatnak fel a két állításra vonatkozóan, hogy melyik milyen mértékben jellemző rájuk. Ezeknek az eszközöknek hátránya, hogy csak az éber tudatosságot és figyelmet mérik, ami csupán egy dimenziója a tudatos jelenlétnek. Az FFMQ öt alsóskálája közül ez a tudatos cselekvés dimenziójának felel meg. Mindent összevetve, az FFMQ tűnik legalkalmasabbnak, hogy adaptáljuk és kipróbáljuk, vajon képes-e a magyar diákok esetében is hatékonyan mérni a tudatos jelenlétet.

1. táblázat. Mindfulness mérésére alkalmazott eszközök áttekintése

Mérőeszköz	Itemek száma	Faktorok és / vagy alskálák	Reliabilitás	Minta	Forrás
Cognitive and Affective Mindfulness Scale – Revised (CAMS–R)	12 item	1) figyelem 2) jelenre fókuszálás 3) tudatosság 4) elfogadás, ítéletmentesség	1) 0,81 2) 0,31 3) 0,24 4) 0,23 Teljes: 0,70	egyetemisták (n = 250)	(Feldman és mtsai, 2007)
			1) 0,79 2) 0,32 3) 0,36 4) 0,33 Teljes: 0,74	egyetemisták (n = 298)	
			Teljes: 0,65	egyetemisták (n = 164)	(Quickel és mtsai, 2014)
Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)	39 item	1) észlelés 2) leírás 3) tudatos cselekvés 4) ítéletmentesség 5) reagálásmentesség	Teljes: 0,86	egyetemisták (n = 164)	(Quickel és mtsai, 2014)
Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)	15 item	egy faktor (trait mindfulness)	0,82	egyetemisták (n = 327)	(Brown és Ryan, 2003)
			0,82	egyetemisták (n = 164)	(Quickel és mtsai, 2014)
MAAS-A (MAAS for Adolescents) – serdülőkre specializált változat	14 item	egy faktor (megfigyelés, tudatosság a jelenre és a közvetlen tapasztalatokra)	0,82	serdülők, klinikai (n = 102)	(Brown és mtsai, 2011)
			0,79	serdülők, nem klinikai (n = 595)	
			0,80	serdülők (n = 211)	(Sünbül, 2018)
Freiburg Mindfulness Inventory (FMI) – rövid változat	14 item	egy faktor (jelenlét, elfogadás, nyitottság)	0,86	tudatos jelenlét-alapú meditációban részt vevők (n = 115)	(Walach és mtsai, 2006)
			0,81	egyetemisták (n = 164)	(Quickel és mtsai, 2014)

Mérőeszköz	Itemek száma	Faktorok és / vagy alskálák	Reliabilitás	Minta	Forrás
Toronto Mindfulness Scale (TMS) – trait mindfulness változat	13 item	1) kíváncsiság 2) decentráltóság	Teljes: 0,86	felnőttek (n = 390)	(Lau és mtsai, 2006)
			1) 0,82 2) 0,60	főiskolások (n = 368)	(Chung és Zhang, 2014)
			1) 0,83 2) 0,67 Teljes: 0,87	egyetemisták (n = 164)	(Quickel és mtsai, 2014)
Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM)	10 item	egy faktor	0,80	serdülők (n = 221)	(Sünbül, 2018)

A Five Facet Mindfulness Questionnaire-t (FFMQ) választottuk ki, amelyet Baer és munkatársai (2006) készítettek. Ennek az önkitöltős eszköznek az a fő célja, hogy becslést adjon arról, hogy a tanulók milyen szinten állnak a tudatos jelenlét tekintetében. Számos országban alkalmazzák a kérdőívet. Spanyol (Aguado és mtsai, 2015; Cebolla és mtsai, 2012), portugál (Barros és mtsai, 2014; Ramos és mtsai, 2018), norvég (Dundas és mtsai, 2013), svéd (Lilja és mtsai, 2011), holland (de Bruin és mtsai, 2012; Veehof és mtsai, 2011), olasz (Giovannini és mtsai, 2014), lengyel (Radoń, 2014), román (Druică és Ianoale-Calin, 2018), francia (Heeren és mtsai, 2011), német (Tran és mtsai, 2013), japán (Sugiura és mtsai, 2012), kínai (Deng és mtsai, 2011), vietnámi (Nguyen és mtsai, 2022), perzsa (Khanjani és mtsai, 2022) és hindi (Mandal és mtsai, 2016) nyelvű változata is létezik.

Eredetileg 39 állítást tartalmaz, amelyek gondolatainkra, cselekedeteinkre és mindennapi tapasztalatainkra vonatkoznak. A kérdőív hasonló eszközök feltáró elemzéséből származik, Rasch-analízis alkalmazásával (pl. MAAS, CAMS, FMI). Az FFMQ mérőeszköznek különböző rövidebb változatai is vannak. Úgy döntöttünk, hogy a kérdőív egyik rövidebb, 24 állítást tartalmazó formáját használjuk (Bohlmeijer és mtsai, 2011), mivel az eredeti 39 item között olyan tételek is szerepelnek, amelyek a diákok számára kevésbé megfelelőek vagy kellemetlenek lehetnek. Az állítások ötfokú Likert-skálán értelmezendők (1 = soha vagy nagyon ritkán igaz; 2 = többnyire nem igaz; 3 = néha igaz, néha nem; 4 = többnyire igaz; 5 = mindig vagy nagyon gyakran igaz). A 2. táblázatban minden alskálára található egy-egy példa.

2. táblázat. Példák a kérdőív tételeire

Alskálák	Kérdőívtételek	
	1. mérés	2. mérés
1) Észlelés (<i>observing</i>)	M10: Odafigyelek a hangokra, például az óra ketyegésére, a madarak csiripelésére vagy az elhaladó autókra.	M10: Figyelek a hangokra, például az óra ketyegésére, a madarak csiripelésére vagy az elhaladó autókra.
2) Leírás (<i>describing</i>)	M16: Ha nagyon feldúlt vagyok, azt is meg tudom fogalmazni.	M16: Még amikor nagyon dühösnek érzem magam, akkor is képes vagyok szavakban kifejezni azt.
3) Tudatos cselekvés (<i>acting with awareness</i>)	M17_R: Komoly odafigyelés nélkül, gyorsan elvégzem a tevékenységeimet.	M17_R: Gyorsan elvégzem a tevékenységeimet, hogy valóban odafigyeljek rájuk.
4) Ítéletmentesség (<i>nonjudgement</i>)	M7_R: A gondolataim jónak és rossznak minősítem.	M7_R: Ítéletet alkotok arról, hogy a gondolataim jók vagy rosszak.
5) Reagálásmentesség (<i>nonreactivity</i>)	M3: Odafigyelek az érzéseimre, de nem veszem el bennük.	M3: Figyelemmel kísérem az érzéseimet anélkül, hogy elvesznék bennük.

Az észlelés alskála azt vizsgálja, hogyan látjuk, érezzük és érzékeljük a körülöttünk lévő világot és belső világunkat, hogyan választjuk ki a figyelmünket és fókuszunkat igénylő ingereket. A leírás alskála arról szól, hogyan címkézzük fel tapasztalatainkat, és hogyan tudjuk ezeket szavakkal kifejezni mások és magunk felé. A tudatos cselekvés – egész pontosan a tudatos jelenlét által vezérelt cselekvések – alskálának vannak olyan állításai, amelyek arra utalnak, hogy mennyire automatikusan végzünk tevékenységeket, mennyire tudunk arra koncentrálni, amit éppen csinálunk. Az ítéletmentesség alskála a résztvevő belső érzéseire, gondolataira fókuszál, és arra, hogy ezekhez társítanak-e értékítéletet, helytelenítik-e ezeket vagy sem. A reagálásmentesség alskála a negatív érzelmektől és gondolatoktól való aktív elkülönülést hivatott feltárni. Elfogadhatjuk a létezésüket, és dönthetünk úgy, hogy nem reagálunk rájuk. A jelenség ezen aspektusa utat ad az érzelmi rugalmasságnak (*emotional resilience*), és helyreállítja a lelki egyensúlyt. Következésképpen ezen aspektusok mentén az FFMQ átfogó módon méri a tudatos jelenlétet.

Eljárások

A vizsgálatot az SZTE Neveléstudományi Etikai Bizottság engedélyezte. Az FFMQ-24 kérdőívet adaptáltuk. A magyar nyelvre fordításban professzionális fordítók voltak segítségünkre, „back translation” fordítási módszerrel (angol – magyar – angol). Az így kapott változatot alkalmaztuk az első mérésben, majd a gyűjtött adatok alapján átdolgoztuk a mérőeszközt. A nyelvi fordítás tartalmi szempontú pontosítása mellett az itemek adaptálása miatt is szükséges volt mindez, hiszen más, fiatalabb életkorú diákok körében is alkalmazható mérőeszközt szeretnénk biztosítani. A diszciplináris (pszichológia, mindfulness) téren jártas oktatási szakemberek javaslatait kikérve módosításokat hajtottunk végre. Ezzel a korrigált kérdőívváltozattal történt a második adatfelvétel. A statisztikai elemzéseket mindkét esetben az SPSS, a Jamovi és a SmartPLS3 programokkal végeztük el. Kutatási kérdéseink megválaszolása érdekében faktoranalízist, reliabilitás-elemzéseket és itemszintű diszkriminációs validitásvizsgálatokat végeztünk. Már létező, más szerzők által kidolgozott kérdőívet adaptálunk, és arra voltunk kíváncsiak, hogy adataink

igazolják-e az eredeti eszköz mutatóit, így megerősítő faktoranalízist (*confirmatory factor-analysis* = *CFA*) alkalmaztunk mindkét mérés adatainak elemzésére.

Eredmények

Első mérés

Az első mérés reliabilitás-vizsgálatának és faktorelemzésének legfontosabb eredményeit a 3. táblázatban foglaltuk össze. A reliabilitásra vonatkozó eredményeket az SPSS és a Jamovi programok felhasználásával kaptuk meg. A teljes kérdőívre (24 item) 0,658 Cronbach- α értéket kaptunk, amit elfogadhatónak ítéltünk meg, kiváltképp, hogy az adaptálási folyamat része a továbbfejlesztés, amely következtében elkészül a végleges magyar kérdőívváltozat. A leírás alskála megbízhatósági értéke nagyon jó ($\alpha = 0,831$), a többi alskála reliabilitása pedig elfogadható (0,575 és 0,735 közötti értékek). Másrészt a Jamovi programban végzett megerősítő faktoranalízis ($\chi^2 = 353$ [df = 242, $p < 0,001$]) és a SmartPLS3 programban megvalósított elemzés alapján kapott megbízhatósági értékei (*composite reliability* = *CR*) a faktoroknak azt mutatják, hogy az adaptált eszköz faktorstruktúrája és belső konzisztenciája többségében rendben van.

Az alskálák CR-értékei az alábbiak: (1) észlelés (0,830), (2) leírás (0,879), (3) tudatos cselekvés (0,683), (4) ítéletmentesség (0,805), (5) reagálásmentesség (0,738). Bár a harmadik alskála alacsonyabb értéke is elfogadhatónak számít értelmezésünkben, de az itemszintű elemzés is indukálja ezen alskála további vizsgálatát és módosítását. Három itemet mindenképpen felül kell vizsgálni (M8_R, M17_R, M7_R), ezek alacsony faktorsúlyokkal bírnak, illetve nem illeszkednek szignifikánsan az elméleti modell szerinti alskálájukba ($p > 0,05$). Két item (M3 és M9) illeszkedik a faktoranalízis alapján, de érdemes átgondolni ezeket is, például fordítási pontosításra szorulhatnak. Az illeszkedés-mutatók érzékenyek a minta nagyságára, de alapos elemzésre törekszünk, ezért ezekre is kíváncsiak voltunk. Az RMSEA (= 0,075) jó illeszkedést jelez vizsgálatunk esetében. Azonban a CFI (= 0,775), a TLI (= 0,743) és az SRMR (= 0,103) mind-mind eszközünk továbbfejlesztését javasolja. A kis mintaméret ($n = 82$) lehet az egyik oka ezeknek az illeszkedési értékeknek a mérésünkben.

3. táblázat. Az első mérés adatain végzett megerősítő faktoranalízis és megbízhatósági elemzések eredményei

Faktor	Item	Faktor-súly*	Z*	p*	Cronbach- α **	Faktor megbízhatósága (CR)***	Átlagos magyarázott variancia (AVE)***
1) Észlelés	M6	0,710	5,19	<0,001	0,735	0,830	0,553
	M10	0,896	6,09	<0,001			
	M15	0,498	4,65	<0,001			
	M20	0,893	5,73	<0,001			
2) Leírás	M1	0,918	9,16	<0,001	0,831	0,879	0,594
	M2	0,541	5,64	<0,001			
	M5_R	0,768	7,01	<0,001			
	M11_R	0,749	6,28	<0,001			
	M16	0,808	6,77	<0,001			

Faktor	Item	Faktor-súly*	Z*	p*	Cronbach- α **	Faktor megbízhatósága (CR)***	Átlagos magyarázott variancia (AVE)***
3) Tudatos cselekvés	M8_R	0,285	1,76	0,078	0,575	0,683	0,358
	M12_R	0,716	4,43	<0,001			
	M17_R	0,262	1,50	0,133			
	M22_R	0,633	4,36	<0,001			
	M23_R	0,635	4,13	<0,001			
4) Ítéletmentesség	M4_R	0,841	7,92	<0,001	0,695	0,805	0,472
	M7_R	0,141	1,08	0,281			
	M14_R	0,787	6,66	<0,001			
	M19_R	0,748	6,16	<0,001			
	M24_R	0,543	3,76	<0,001			
5) Reagálásmentesség	M3	0,358	2,34	0,019	0,590	0,738	0,370
	M9	0,286	2,20	0,028			
	M13	0,651	4,10	<0,001			
	M18	0,730	4,62	<0,001			
	M21	0,637	4,08	<0,001			

Megjegyzés: $\chi^2 = 353$ (df = 242, $p < 0,001$); RMSEA = 0,075; CFI = 0,775; TLI = 0,743; SRMR = 0,103; RMSEA 90% CI; * Jamovi; ** SPSS és Jamovi, de SmartPLS3: 1) 0,737; 2) 0,832; 3) 0,575; 4) 0,695; 5) 0,580; *** SmartPLS3

A faktorok közötti összefüggést is célszerű megvizsgálni, az SPSS programmal végzett korrelációelemzés eredményei a 4. táblázatban láthatók. A leírás alskála mutat szignifikáns összefüggést a tudatos cselekvés, az ítéletmentesség és a reagálásmentesség alskálákkal, bár ezek az értékek alacsony mértékű korrelációra utalnak. A leírás, a szóbeli kifejezés, a kommunikáció fontos szerepet játszik az életünkben, talán ebből adódik, hogy ez összefügg, tudat alatt társul az érzelmi és viselkedési alskálákhoz. Az ítéletmentesség és a reagálásmentesség alskálák között pedig negatív, alacsony értékű szignifikáns korreláció figyelhető meg ($r = -0,235$). Lehetséges, hogy ez egyrészt a nyelvi megfogalmazás pontatlanságaiból, másrészt a fordított állítások individuálisan eltérő értelmezéséből adódott.

4. táblázat. Az első kérdőívváltozat faktorai közötti korrelációs együtthatók

	Észlelés	Leírás	Tudatos cselekvés	Ítéletmentesség	Reagálásmentesség
Észlelés	1				
Leírás	n. s.	1			
Tudatos cselekvés	n. s.	0,239*	1		
Ítéletmentesség	n. s.	0,229*	n. s.	1	
Reagálásmentesség	n. s.	0,249*	n. s.	-0,235*	1

Megjegyzés: Valamennyi feltüntetett érték $p < 0,05$ szinten szignifikáns; n. s. = nem szignifikáns.

Az 5. táblázat a diszkriminációs érvényesség (*discriminant validity*) SmartPLS3 program által kivitelezett vizsgálatának eredményeit foglalja össze. Ez az elemzés pontosabb

képet ad az egyes kérdőívtételek illeszkedésére vonatkozóan. Az előzőekben már bemutatott faktorelemzés a 7., 8. és 17. itemeket jelezte „problémásnak”. A diszkriminációs érvényesség viszont jó ($r = 0,667$) a 17. tétel esetében, ez egyértelműen a tudatos cselekvés alskálához tartozik, amibe az elméleti modell is sorolta, így ez az eleme a kérdőívnek szerkezeti szempontból jól működik. A másik két item (M7_R, M8_R) viszont átdolgozandó, mert az eredmények alapján ezek jelenleg nem kellően kompatibilisek azokkal a faktorokkal, amelyekben eredetileg szerepelniük kellett volna. A 8. item kifejezetten rosszul működött ebben az első kérdőívváltozatban ($r = -0,038$). A 7. item a legnagyobb összefüggést az ítéletmentesség alskálával mutatja, ami pozitívum abból a szempontból, hogy valóban ebbe a faktorba kellene sorolódjon, azonban viszonylag alacsonyabb értékkel ($r = 0,308$) kapcsolódik hozzá. Ezt a tételt is továbbfejlesztésre javasoljuk az eredmények alapján.

5. táblázat. Az első kérdőívváltozat itemszintű diszkriminációs validitásvizsgálatának eredményei

Itemek	Észlelés	Leírás	Tudatos cselekvés	Ítéletmentesség	Reagálásmentesség
<i>Észlelés</i>					
M6	0,687	0,037	0,205	-0,029	0,009
M10	0,838	-0,093	0,226	-0,263	0,084
M15	0,634	0,081	0,121	-0,149	0,031
M20	0,796	-0,024	0,254	-0,176	-0,159
<i>Leírás</i>					
M1	0,039	0,865	0,108	0,252	0,163
M2	-0,049	0,754	0,032	0,264	0,217
M5_R	-0,111	0,807	0,234	0,242	0,026
M11_R	0,069	0,645	0,175	-0,015	0,135
M16	0,014	0,765	0,052	0,253	0,136
<i>Tudatos cselekvés</i>					
M8_R	-0,048	0,151	-0,038	-0,152	0,157
M12_R	0,073	0,332	0,580	0,200	-0,124
M17_R	0,315	-0,119	0,667	0,067	-0,302
M22_R	0,211	0,193	0,722	0,087	-0,176
M23_R	0,058	0,094	0,696	0,106	-0,180
<i>Ítéletmentesség</i>					
M4_R	-0,262	0,242	0,116	0,821	-0,252
M7_R	0,011	-0,042	0,255	0,308	-0,182
M14_R	-0,177	0,229	0,039	0,775	-0,231
M19_R	-0,181	0,237	0,221	0,781	-0,191
M24_R	-0,080	0,239	0,111	0,617	-0,156
<i>Reagálásmentesség</i>					
M3	0,011	0,369	-0,037	-0,069	0,435
M9	0,208	0,028	-0,194	-0,240	0,565
M13	-0,179	0,230	-0,003	-0,002	0,505
M18	-0,107	0,019	-0,302	-0,295	0,767
M21	-0,053	0,102	-0,284	-0,130	0,706

Összefoglalva, az első kérdőívváltozat belső konzisztenciája és faktorszerkezete megfelelő, míg megbízhatósága elfogadható. Két item (7. és 8.) egyértelműen módosítást igényel az eredmények alapján. Egyes kutatások inkonzisztens faktorstruktúrát találtak, és ennek egyik magyarázata az, hogy az itemek jelentése és értelmezése külön-külön, egyénileg nagyon eltérő lehet (Veehof és mtsai, 2011; Williams és mtsai, 2014). Ebből is adódhat a nem megfelelő illeszkedés a 8. item esetében, amely a következő: „Nehezemre esik koncentrálni a jelen történéseire.” Az FFMQ számos fordított állítást (*reverse statement*) tartalmaz, emellett ez egy olyan mérőeszköz, amely a negatív és pozitív megfogalmazású tételekre különböző válaszokat jelez (Van Dam és mtsai, 2012). Az ebből adódó lehetséges módszertani hatásokat is jobban figyelembe kell venni. A 7. tételben megfogalmazott „A gondolataimat jónak és rossznak minősítem.” kijelentés jó példa erre a problémára. A *judgement* kifejezés első fordítása nem volt megfelelő, és ezt a magyar szót negatívan értelmezhetik a tanulók. Ehhez hasonlóan más állításokat is átdolgoztunk fordítási, illetve nyelvi szempontból (pl. M3, M9, M17_R) a pszichometriai mutatók javítása végett. Az átdolgozott kérdőívváltozattal végeztük a második mérést, amelynek adatelemzési eredményeit a következőkben hasonló tematika mentén mutatjuk be.

Második mérés

A második pilot-mérésben alkalmazott kérdőívváltozat reliabilitás-vizsgálatának és megerősítő faktoranalízisének eredményeit a 6. táblázatban összegeztük. Az SPSS és a Jamovi program által végzett elemzés is jó megbízhatóságot jelez a teljes mérőeszköz esetében ($\alpha = 0,803$), ami jelentősen nagyobb reliabilitás-érték az első mérésben használt kérdőívváltozathoz képest. Az alskálák megbízhatósága, valamint CR-értékei szintén módosultak. Ez egyrészt az átdolgozásnak köszönhető: nyelvezetileg és tartalmilag is jobb változatot sikerült létrehozni. Másrészt a minta következtében kaptunk más értékeket, mivel nem ugyanazon 10. évfolyamos diákok vettek részt a két mérésben. Ráadásul a tudatos jelenlét egyénileg igen eltérő, így az egyes tételekre adott válaszok átlaga és szórása is jelentős eltéréseket mutathat. Továbbá a második adatfelvétel a Covid-járvány idején történt, ami a mentális jóllétre is nagymértékben hatott. Felvetődik a kérdés, hogy egyes itemek értelmezését vajon befolyásolhatta-e a vírushelyzet kontextusa.

Összevetve a két előmérés Cronbach- α értékeit, az észlelés és a reagálásmentesség alskálák terén nincs jelentős különbség. Az ítéletmentesség alskála az első változathoz ($\alpha = 0,695$) képest viszont jobb megbízhatóságot mutat ($\alpha = 0,765$), ami jóformán a 7. tétel átdolgozásának is köszönhető. Ellenben a leírás alskála esetében a második adatgyűjtés alacsonyabb mutatót ($\alpha = 0,779$) eredményezett, bár ennek ellenére is megfelelő reliabilitással bír értelmezésünkben. A tudatos cselekvés alskála megbízhatósági mutatója a korábbi változathoz ($\alpha = 0,575$) viszonyítva jelentősen csökkent ($\alpha = 0,487$). A megerősítő faktoranalízis eredményei szerint a tudatos cselekvés faktorhoz tartozó 23. item nem jól illeszkedik az elméleti modellhez. Az előző változatban a 8. és a 17. tétel esetében fordult elő ilyen probléma, az átdolgozás ugyanakkor orvosolta ezt a második kérdőívváltozatban. A reagálásmentesség alskála részét képező 18. és 21. tételek ugyancsak nem megfelelő illeszkedést mutatnak a második mérés eredményeinek tükrében. A lehetséges okok feltárása végett ezt a két faktort részletesebben elemezzük a későbbiekben.

6. táblázat. A második mérés adatain végzett megerősítő faktoranalízis és megbízhatósági elemzések eredményei

Faktor	Item	Faktor-súly*	Z*	p*	Cronbach- α **	Faktor megbízhatósága (CR)***	Átlagos magyarázott variancia (AVE)***
1) Észlelés	M6	0,581	4,249	<0,001	0,738	0,833	0,559
	M10	0,675	4,320	<0,001			
	M15	0,538	4,919	<0,001			
	M20	0,998	6,765	<0,001			
2) Leírás	M1	0,592	4,478	<0,001	0,779	0,850	0,534
	M2	0,442	4,013	<0,001			
	M5_R	0,858	7,475	<0,001			
	M11_R	0,738	6,143	<0,001			
	M16	0,647	4,709	<0,001			
3) Tudatos cselekvés	M8_R	0,382	2,845	0,004	0,487	0,711	0,352
	M12_R	0,382	2,544	0,011			
	M17_R	0,715	5,767	<0,001			
	M22_R	0,789	6,872	<0,001			
	M23_R	-0,090	-0,630	0,529			
4) Ítéletmentesség	M4_R	0,844	6,778	<0,001	0,765	0,842	0,524
	M7_R	0,491	3,738	<0,001			
	M14_R	0,963	8,078	<0,001			
	M19_R	0,781	4,985	<0,001			
	M24_R	0,509	3,130	0,002			
5) Reagálásmen- tesesség	M3	0,650	4,950	<0,001	0,586	0,696	0,378
	M9	0,763	5,006	<0,001			
	M13	0,778	5,083	<0,001			
	M18	0,165	1,133	0,257			
	M21	0,093	0,673	0,501			

Megjegyzés: $\chi^2 = 344$ (df = 242, $p < 0,001$); RMSEA = 0,080; CFI = 0,761; TLI = 0,728; SRMR = 0,108; RMSEA 90% CI; * Jamovi; ** SPSS és Jamovi, de SmartPLS3: 1) 0,739; 2) 0,779; 3) 0,506; 4) 0,770; 5) 0,579; *** SmartPLS3

A Jamovi program által elvégzett megerősítő faktoranalízis ($\chi^2 = 344$ [df = 242, $p < 0,001$]) és a SmartPLS3 program révén kapott megbízhatóságra vonatkozó, CR-értékek alapján az adaptált eszköz második változatának faktorstruktúrája és belső konzisztenciája túlnyomórészt jónak mutatkozik. Az illeszkedésmutatók az előző méréshez hasonlóak. A kis mintaméret ($n = 66$) ellenére az RMSEA (= 0,080) jó illeszkedést jelez a második mérés esetében is. Azonban a CFI (= 0,761), a TLI (= 0,728) és az SRMR (= 0,108) nem megfelelő ezen adatok esetében sem. Az alsókálak CR-értékeit összehasonlítva az első mérés eredményeivel, az észlelés nem mutat szignifikáns eltérést. Az ítéletmentesség és a tudatos cselekvés faktorok szerkezeti megbízhatósága ugyanakkor jelentősen jobb lett az átdolgozást követően. Ez utóbbi azért kifejezetten érdekes, mert a Cronbach- α azt sugallja, hogy azok az itemek, amelyek ehhez a tudatos cselekvés faktorhoz tartoznak, nem működnek megfelelően, szerkezetileg mégis igazoltan érdemi szerepet töltenek be

a mérőeszközön belül, és alkalmasak az adatgyűjtésre. A leírás és a reagálásmentesség alszála a második mérésben alacsonyabb CR-értékekkel rendelkezik, de elfogadhatóságukon ez nem változtat. A CR-értékek 0,696 és 0,850 közöttiek, ami igen jó belső konzisztenciára utal.

A 7. táblázat a faktorok közötti összefüggéseket tartalmazza. Az SPSS programmal végzett korrelációelemzés eredményei alapján a reagálásmentesség alszála összefügg a többivel. Ez a faktor kötődik az érzelmi rugalmassághoz, részben a negatív gondolatoktól és érzelmektől való aktív elhatárolódás mérésére irányul. Lehetséges magyarázat, hogy a vírushelyzet adta kontextus változást idézett elő a tudatos reagálás terén is. A tudatos cselekvés faktor korrelál még a leírás és az ítéletmentesség alszálaival, ami a kutatásban részt vevő diákok számára jelentős előrelépésnek számít a tudatosság szempontjából.

7. táblázat. A második kérdőívváltozat faktorai közötti korrelációs együtthatók

	Észlelés	Leírás	Tudatos cselekvés	Ítéletmentesség	Reagálásmentesség
Észlelés	1				
Leírás	n. s.	1			
Tudatos cselekvés	n. s.	0,288*	1		
Ítéletmentesség	n. s.	n. s.	0,494**	1	
Reagálásmentesség	0,289*	0,249*	0,420**	0,319**	1

Megjegyzés: *: $p < 0,05$ szinten szignifikáns; **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns; n. s. = nem szignifikáns.

A SmartPLS3 programmal végeztünk itemszintű elemzést. A diszkriminációs validitás vizsgálatának eredményeit a 8. táblázatban foglaltuk össze. Egy tudatos cselekvés faktorba tartozó item (M23_R) és két, a reagálásmentesség alszála részét képező tétel (M18, M21) nem illeszkedik szignifikánsan az elméleti modell szerinti alszálaiba ($p > 0,05$). Az első mérésben ezek jól működtek, a megfelelő faktorba sorolódtak a diszkriminációs érvényesség tekintetében is. A reagálásmentesség alszálaiba tartozó két itemre adott válaszokra hatást gyakorolhatott a járványhelyzet. A 18. tétel így hangzik: „Amikor nyomasztó gondolataim vagy képzeitem vannak, képes vagyok csak észlelni őket anélkül, hogy reagálnék rájuk.” A 21. állítás pedig a következőképpen: „Amikor nyomasztó gondolataim vagy képzeitem vannak, csak észlelem őket és tovább nem foglalkozom velük.” A pandémia és az annak következtében hozott intézkedések, több szintéren megváltozott körülmények nagymértékben befolyásolták a tanulók kognitív és érzelmi állapotait egyaránt, többek között a nyomasztó gondolatok felerősödését is maga után vonja, így ezek a tételek valószínűleg teljesen más megvilágításban nyertek értelmet ebben a mérésben. Ebből a torzító tényezőből adódhat, hogy a 18. item ($r = 0,212$) és a 21. item ($r = 0,113$), bár legnagyobb mértékű összefüggést a reagálásmentesség alszálaival mutatja, ez viszonylag alacsony korrelációs értékekkel történik.

8. táblázat. A második kérdőívváltozat itemszintű diszkriminációs validitásvizsgálatának eredményei

Itemek	Észlelés	Leírás	Tudatos cselekvés	Ítéletmentesség	Reagálásmentesség
Észlelés					
M6	0,615	0,068	0,056	0,056	0,167
M10	0,712	0,130	-0,008	-0,071	0,201
M15	0,779	0,198	0,075	0,063	0,258
M20	0,862	0,144	0,032	0,043	0,322
Leírás					
M1	0,053	0,689	0,238	0,173	0,187
M2	0,233	0,657	0,278	0,114	0,192
M5_R	0,142	0,832	0,262	0,111	0,243
M11_R	0,055	0,744	0,357	0,193	0,150
M16	0,193	0,718	0,088	0,213	0,358
Tudatos cselekvés					
M8_R	-0,030	0,373	0,790	0,549	0,350
M12_R	0,005	0,107	0,426	0,164	0,236
M17_R	0,243	0,050	0,606	0,162	0,333
M22_R	0,032	0,133	0,707	0,295	0,317
M23_R	-0,015	0,175	0,297	0,304	0,191
Ítéletmentesség					
M4_R	0,054	0,247	0,458	0,808	0,489
M7_R	-0,178	0,042	0,388	0,622	0,083
M14_R	0,116	0,292	0,515	0,876	0,497
M19_R	0,092	0,012	0,368	0,731	0,238
M24_R	-0,044	0,086	0,258	0,528	0,181
Reagálásmentesség					
M3	0,180	0,412	0,306	0,410	0,747
M9	0,318	0,165	0,375	0,328	0,788
M13	0,250	0,175	0,449	0,346	0,807
M18	0,143	-0,001	0,118	0,019	0,212
M21	-0,004	0,009	-0,035	-0,051	0,113

A 23. állítás: „Észreveszem, hogy nem figyelek arra, amit csinálok.” szintén nem rendelkezik megfelelő diszkriminációs validitással. Eredetileg a tudatos cselekvés faktorhoz tartozik, az adatok jeleznek összefüggést ($r = 0,297$), csak hogy az ítéletmentesség alskálával még nagyobb korreláció ($r = 0,304$) mutatkozik ezen item esetében. Előfordulhat, hogy bizonyos mértékben értékítéleteket társítottak a válaszadó diákok azokhoz az állításokhoz, amelyek az automatikus feladatvégzésre vonatkoztak. Ez a faktor kulcsfontosságú a tudatos jelenlét szintjének meghatározását illetően, éppen ezért nem szeretnénk megválni egy állításától sem. Amennyiben a 23. tételt mégis törölnénk, az alskála reliabilitása számottevően emelkedne 0,624-re, noha a kérdőív egészére vonatkozó megbízhatóság Cronbach- α értéke nem növekedne ezzel a lépéssel.

Összegezve, a második kérdőívváltozatnak mind a reliabilitás-mutatója, mind az itemszintű diszkriminációs érvényességére vonatkozó adatai jelentősen jobb értékeket mutatnak, az elemzett három állítás (18., 21. és 23.) kivételével. Akkor tekinthető jónak egy item működése, ha magasán korrelál azzal a faktorról, ahova elméletben tartozik, és viszonylag gyengén függ össze minden más konstrukcióval (Henseler és mtsai, 2015). Ebből a szempontból a második mérésben ezek az állítások kevésbé viselkedtek az elvártak megfelelő módon. Ugyanakkor ezek a tételek nagy valószínűséggel a járványhelyzet okozta kontextus hatásaképpen nem funkcionáltak jól. Mindent összevetve a második kérdőívváltozat adatgyűjtésre használható, megbízható és a tudatos jelenlét mérésére alkalmas mérőeszköznek ítéltető. A teljes kérdőív végleges változatát az 1. melléklet, a kérdőívtételek alskálákba sorolását a 2. melléklet közli.

Összegzés és diszkuszió

Első kutatási kérdésünk mentén azt vizsgáltuk, hogy a kérdőív elméleti modellje és eredményeink illeszkednek-e. A megerősítő faktoranalízis eredményei és a faktorok megbízhatósági értékei (CR) alapján az adaptált kérdőív faktorstruktúrája és belső konzisztenciája a kis mintaelemszám mellett is ígéretesnek tűnik mindkét mérés adatait tekintve. A belső konzisztenciát illetően ezeket az eredményeket összehasonlítottuk a Bohlmeijer és munkatársai (2011) által kapott adatokkal, amelyek a következők voltak: (1) észlelés (0,81), (2) leírás (0,87), (3) tudatos cselekvés (0,83), (4) ítéletmentesség (0,83), (5) reagálásmentesség (0,75). Hasonló eredményeket kaptunk. Ez alapján úgy tűnik, hogy az FFMQ rövidebb formájának fejlesztői szintén alacsonyabb értéket kaptak a reagálásmentesség alskálára. Csak a tudatos cselekvés faktor értéke sokkal alacsonyabb elemzésünkben. Az RMSEA-értékek ugyancsak jó illeszkedést jeleznek. Ezt a korábbi, az FFMQ validálására fókuszáló kutatások is megerősítették (Baer és mtsai, 2006; Baer és mtsai, 2008; Bohlmeijer és mtsai, 2011). Ezek szerint a CFI és az SRMR nem elég jó, alacsonyabb értékeket kaptunk, azonban az RMSEA-érték hasonló más kutatók eredményéhez, ami szintén pozitív megerősítést nyújt számunkra az adaptálás sikeressége tekintetében.

A második kutatási kérdés a kérdőív és alskáláinak megbízhatóságára vonatkozott. Az első mérés adatfeldolgozását követően átalakítottuk a kérdőívet, így végső konklúziót a második mérés eredményeiből vonunk erre a kérdésre. A kérdőív egészére vonatkozóan jó megbízhatósággal rendelkezik ($\alpha = 0,803$). Az öt alskála közül egyedül a tudatos cselekvés Cronbach- α értéke kevésbé jó, ugyanakkor az átdolgozást követően sokkal jobbá vált annak a szerkezeti megbízhatósága, tehát az itemek betöltik funkciójukat, adatgyűjtésre alkalmasak. A megbízhatóság az egyik kötelező eleme és leginkább elmaradhatatlan statisztikai mutatója a mérőeszközök bemérését követő adatelemzésnek. Taber (2018) nyomán ismertetünk néhány ezzel kapcsolatos felvetést. A reliabilitás mindenképpen irányadó, azonban értelmezésénél nincs egységes konszenzus, a terminológia a publikációkban kissé önkényesnek tűnik. Vannak szerzők, akik például az $\alpha = 0,40$ reliabilitást már jónak ítélik, és vannak olyanok is, akik kizárólag az $\alpha = 0,80-0,90$ mutatóval rendelkező eszközöket vallják megfelelőnek. A Cronbach- α értékek az adott mintára, az adott adatfelvételre vonatkozóan szolgáltatnak információt, nem rögzített jellemzői a skáláknak vagy mérőeszközöknek. A magas reliabilitás sem biztosítja feltétlenül a pontosságot, redundáns itemek vagy akár a minta elemszáma is befolyásolhatja ennek értékét. A Cronbach- α tehát önmagában nem minősíti az eszközt, alaposabb szerkezeti és itemszintű elemzés is nélkülözhetetlen. Ezt a célt szolgálja a faktoranalízis, amely lehetővé teszi a konstruktumvaliditás vizsgálatát.

Mind a faktorelemzés, mind az itemszintű diszkriminációs érvényesség vizsgálata alapján három itemet azonosítottunk, amelyek nem működtek megfelelően a második mérés során. A tudatos cselekvés alskála részét alkotó 23. tétel például nagyobb változékonyságot sejtet a válaszadók egyéni tendenciáiból adódóan. A reagálásmentesség faktorhoz tartozó 18. és 21. állításra adott válaszokra pedig a pandémia okozta helyzet hatást gyakorolhatott. Ettől függetlenül ezen alskála szintén megbízhatóan mér az adatok szerint. Meglehet, hogy az eredmények alapján ezek az itemek jelenleg nem kompatibilisek azokkal a faktorokkal, amelyekben eredetileg szerepelniük kellett volna, azonban a vírushelyzet látens hatásai befolyásolhatták a részt vevő diákok válaszadási mintázatait.

Az FFMQ kérdőívnek sajátos terminológiája van (pl. *beliefs, sensations, distressing, awareness*), amelyeket kihívás volt ugyanazzal a jelentéssel megfelelően lefordítani. Az itemek adaptálását is el kellett végeznünk, jelentésbeli tartalmuk pontosabb visszaadása miatt is módosítottunk egyes állításokat. Az átdolgozást ebből a szempontból mindenképpen sikeresnek látjuk. Példának okáért az első mérésben nem jól illeszkedő 8. és 17. item a második kérdőívváltozatban már jól működött. Az utóbbi mérésben rosszul funkcionáló itemek esetében a kivételes kontextus adta hatásoknak tulajdonítjuk a nem megfelelő működést. Megjegyezzük, hogy a mindfulness szintje egyénileg nagy eltéréseket mutathat, így az individuális preferenciák egyes állítások szempontjából nagyobb szórásokat eredményezhetnek. Magyarországon a tudatos jelenlét kevésbé ismert fogalom a diákok körében is, ezért felvetődhet a kérdés, hogy a kulturális különbségek befolyásolhatják-e, hogy mennyire működik jól az FFMQ különböző minták esetében.

Karl és munkatársai (2020) az FFMQ univerzalizását, valamint mérési ekvivalenciáját vizsgálták. Összesen 16 ország (n = 8541) adatain végeztek megerősítő faktorelemzéseket és modell-illeszkedései vizsgálatokat. A legtöbb ország esetében hasonlóan alakult a faktorszerkezet az öt dimenzió mentén, az itemek faktorsúlyát tekintve viszont nem mutatkozott egyezés. Következésképpen kultúránként valószínűleg nem azonos módon értelmeződnek az egyes állítások, az eszköz viszont megfelelő működést mutat. A szerzők korábbi tanulmányok adataira támaszkodtak, nem aktuális, reprezentatív mintákon és háttéradatgyűjtéssel kiegészített mérési eredményekre alapozva készítették elemzéseiket. Továbbá nem minden szükséges adat állt rendelkezésükre valamennyi országból valamennyi elemzés kapcsán. A jövőbeli kultúráközi összehasonlítás hatékony

Az FFMQ kérdőívnek sajátos terminológiája van (pl. beliefs, sensations, distressing, awareness), amelyeket kihívás volt ugyanazzal a jelentéssel megfelelően lefordítani. Az itemek adaptálását is el kellett végeznünk, jelentésbeli tartalmuk pontosabb visszaadása miatt is módosítottunk egyes állításokat. Az átdolgozást ebből a szempontból mindenképpen sikeresnek látjuk. Példának okáért az első mérésben nem jól illeszkedő 8. és 17. item a második kérdőívváltozatban már jól működött. Az utóbbi mérésben rosszul funkcionáló itemek esetében a kivételes kontextus adta hatásoknak tulajdonítjuk a nem megfelelő működést. Megjegyezzük, hogy a mindfulness szintje egyénileg nagy eltéréseket mutathat, így az individuális preferenciák egyes állítások szempontjából nagyobb szórásokat eredményezhetnek.

megvalósulásához ugyanakkor munkájuk jó kiindulási alap lehet, immár akár magyar empirikus eredmények bevonásával kiegészülve.

További adatelemzéseket is célszerű megfontolni. Példaként a válaszminták ugyancsak fontos információkkal szolgálhatnak számunkra (*differential item functioning* = DIF). Az eredményeket befolyásolhatják még a negatívan megfogalmazott és fordított pontozású állítások, ami különösen fontos, mivel az FFMQ-24-ben rengeteg ilyen elem van. Zhang és munkatársai (2019) felvetik, hogy az észlelés és leírás alskálákon elért magas pontszámok alacsony reagálásmentesség és ítéletmentesség pontszámokhoz társulhatnak, mivel ezek a reakciók egyes válaszadók esetében maladaptív módon működhetnek. Két következtetést szeretnénk kiemelni. Először is, a válaszok mintázatát érdemes lenne elemezni, mivel a tételek jelentése individuálisan eltérő lehet, és ez kiváltképp nagy jelentőséggel bírhat a minták életkorát tekintve. Másodsorban, ez a kérdőív hasznos lehet a tanulói profilok feltárásában, így az egyéni differenciálást is elősegítheti az eszköz. A Iani és munkatársai (2019) által végzett kutatás eredményei ugyancsak megerősítik az FFMQ kérdőív öt aspektusa mentén való további elemzések végzésének fontosságát.

Az általunk végzett kutatás limitációja a kis mintaelemszám. Pilot-mérések esetében 50-60 fős minta is elegendő az adatelemzés elvégzéséhez, a validáláshoz azonban nagy mintavételre lenne szükség. A kutatás másik korlátja a minta reprezentativitása. Mindkét esetben kényelmi mintavételt alkalmaztunk, nem gyűjtöttünk háttéradatokat a diákoktól például a demográfiai hátterükre vonatkozóan. Ettől függetlenül, feltételezve, hogy individuálisan eltérő a tudatos jelenlét egészének, illetve aspektusainak szintje, a feldolgozott adatok relevánsak a mérőeszköz vizsgálatának szempontjából. Az alapos adatelemzés eredményeit összegezve, az általunk adaptált kérdőív alkalmas lehet a tudatos jelenlét mérésére a magyar diákok esetében. A második, online mérésben hatodik, nyolcadik és tizedik osztályos tanulók is részt vettek. Ebben a tanulmányban csupán a 10. évfolyamosok adatait közöltük. A jövőben szeretnénk egy nagy mintás mérést is végezni, amely magában foglalja az FFMQ-24 végleges magyar adaptációját az e-Dia rendszeren keresztül. Végso soron olyan kérdőívet igyekszünk elérhetővé tenni, amely egyéni viszsza-jelzésként szolgálhat a diákok számára és ugyancsak hasznos információkat nyújthat a tanárok részére. A tanítási gyakorlat során a tanulók (és a tanárok) pszichológiai tényezőit, mind a kognitív, mind az affektív aspektust lényeges monitorozni a jóllét érdekében.

Irodalom

- Aguado, J., Luciano, J. V., Cebolla, A., Serrano-Blanco, A., Soler, J. & García-Campayo, J. (2015). Bifactor analysis and construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) in non-clinical Spanish samples. *Frontiers in Psychology*, 6, 404. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00404
- Ahmed, K., Trager, B., Rodwell, M., Foinding, L. & Lopez, C. (2017). A Review of Mindfulness Research Related to Alleviating Math and Science Anxiety. *Journal for Leadership and Instruction*, 16(2), 26–30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1167170> Utolsó letöltés: 2022. 10. 12.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. DOI: 10.1177/1073191105283504
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D. & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329–342. DOI: 10.1177/1073191107313003
- Barros, V. V. D., Kozasa, E. H., Souza, I. C. W. D. & Ronzani, T. M. (2014). Validity evidence of the Brazilian version of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 317–327. https://web.archive.org/web/20171130013937id_/https://core.ac.uk/download/pdf/37711903.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 23. DOI: 10.1590/s0102-37722014000300009
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Specia, M., Velting, D. & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical*

- Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. DOI: 10.1093/clipsy.bph077
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (szerk.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge / Taylor & Francis Group. 408–425.
- Bohlmeijer, E., ten Klooster, P. M., Fledderus, M., Veehof, M. & Baer, R. (2011). Psychometric Properties of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in Depressed Adults and Development of a Short Form. *Assessment*, 18(3), 308–320. DOI: 10.1177/1073191111408231
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. DOI: 10.1037/0022-3514.84.4.822
- Brown, K. W., West, A. M., Loverich, T. M. & Biegel, G. M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an Adapted Mindful Attention Awareness Scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23(4), 1023–1033. DOI: 10.1037/a0021338
- Carpenter, J. K., Conroy, K., Gomez, A. F., Curren, L. C. & Hofmann, S. G. (2019). The relationship between trait mindfulness and affective symptoms: A metaanalysis of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Clinical Psychology Review*, 74, 101785. DOI: 10.1016/j.cpr.2019.101785
- Cebolla, A., Garcia-Palacios, A., Soler, J., Guillén, V., Baños, R. & Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *The European Journal of Psychiatry*, 26(2), 118–126. DOI: 10.4321/s0213-61632012000200005
- Chan, R. C., Shum, D., Touloupoulou, T. & Chen, E. Y. (2008). Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(2), 201–216. DOI: 10.1016/j.acn.2007.08.010
- Chung, P. K. & Zhang, C. Q. (2014). Psychometric validation of the Toronto mindfulness scale – Trait version in Chinese college students. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 726–739. DOI: 10.5964/ejop.v10i4.776
- Csala, B., Tihanyi, B. T., Boros, Sz., Selmeczi, J. Cs. & Kóteles, F. (2017). A joggyakorlás és az affektivitás kapcsolatának potenciális mediátorai: tudatos jelenlét, testi válaszképesség, önegyüttérzés, spirituális. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 18(3), 25–31.
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- de Bruin, E. I., Topper, M., Muskens, J. G., Bögels, S. M. & Kamphuis, J. H. (2012). Psychometric properties of the Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) in a meditating and a non-meditating sample. *Assessment*, 19(2), 187–197. DOI: 10.1177/1073191112446654
- Deng, Y. Q., Liu, X. H., Rodriguez, M. A. & Xia, C. Y. (2011). The Five Facet Mindfulness Questionnaire: Psychometric Properties of the Chinese Version. *Mindfulness*, 2(2), 123–128. DOI: 10.1007/s12671-011-0050-9
- Druică, E. & Ianole-Calin, R. (2018). Simply Clustering. Making New Sense In The Five Facets Mindfulness Questionnaire. *Romanian Statistical Review*, 66(1), 61–81. https://www.revistadestatistica.ro/wp-content/uploads/2018/03/RRS_1_2018_A05.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 27.
- Dundas, I., Völlestad, J., Binder, P. E. & Sivertsen, B. (2013). The Five Factor Mindfulness Questionnaire in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(3), 250–260. DOI: 10.1111/sjop.12044
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 177–190. DOI: 10.1007/s10862-006-9035-8
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J. & Gallego, J. (2010). The Applications of Mindfulness with Students of Secondary School: Results on the Academic Performance, Self-concept and Anxiety. In Lytras, M. D., De Pablos, P. O., Ziderman, A., Roulstone, A., Maurer, H. & Imber, J. B. (szerk.), *Knowledge Management, Information Systems, E-Learning, and Sustainability Research*. Springer. 83–97. DOI: 10.1007/978-3-642-16318-0_10
- Galla, B. M., Esposito, M. V. & Fiore, H. M. (2020). Mindfulness predicts academic diligence in the face of boredom. *Learning and Individual Differences*, 81, 101864. DOI: 10.1016/j.lindif.2020.101864
- Gillihan, S. J. (2021). *Kognitív viselkedésterápia egyszerűen. 10 módszer a szorongás, depresszió, düh, pánik és az aggodás kezelésére*. GABO Könyvkiadó.
- Giovannini, C., Giromini, L., Bonalume, L., Tagini, A., Lang, M. & Amadei, G. (2014). The Italian Five Facet Mindfulness Questionnaire: A Contribution to its Validity and Reliability. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36, 415–423. DOI: 10.1007/s10862-013-9403-0
- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E. & Yang, T. (2011). Mindfulness at work. In Martocchio, J., Liao, H. & Joshi, A. (szerk.), *Research in personnel and human resource management*. Emerald Group Publishing Limited. 115–157. DOI: 10.1108/s0742-7301(2011)0000030005
- Greco, L. A., Baer, R. A. & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606–614. DOI: 10.1037/a0022819

- Habók, A., Magyar, A., Németh, M. B. & Csapó, B. (2020). Motivation and self-related beliefs as predictors of academic achievement in reading and Mathematics: Structural equation models of longitudinal data. *International Journal of Educational Research*, 103, 101634. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101634
- Hayes, A. M. & Feldman, G. (2004). Clarifying the Construct of Mindfulness in the Context of Emotion Regulation and the Process of Change in Therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 255–262. DOI: 10.1093/clipsy.bph080
- Heeren, A., Douilliez, C., Peschard, V., Debrauwere, L. & Philippot, P. (2011). Cross-cultural consistency of the Five Facets Mindfulness Questionnaire: Adaptation and validation in a French sample. *European Review of Applied Psychology*, 61(3), 147–151. DOI: 10.1016/j.erap.2011.02.001
- Henseler, J., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. DOI: 10.1007/s11747-014-0403-8
- Huang, C. C., Chen, Y., Cheung, S., Greene, L. & Lu, S. (2019). Resilience, emotional problems, and behavioural problems of adolescents in China: Roles of mindfulness and life skills. *Health and Social Care in the community*, 27(5), 1158–1166. DOI: 10.1111/hsc.12753
- Iani, L., Lauriola, M., Chiesa, A. & Cafaro, V. (2019). Associations Between Mindfulness and Emotion Regulation: the Key Role of Describing and Nonreactivity. *Mindfulness*, 10(2), 366–375. DOI: 10.1007/s12671-018-0981-5
- Járai, R., Csókási, K., Büki, Sz. & Hent, C. Cs. (2016). A többdimenziós interoceptív tudatosság skála hazai adaptációja. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(1), 123–134. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2016.1.123
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. DOI: 10.1093/clipsy.bpg016
- Karl, J. A., Prado, S. M. M., Gračanin, A., Verhaeghen, P., Ramos, A., Mandal, S. P., Michalak, J., Zhang, C-Q., Schmidt, C., Tran, U. S., Druica, E., Solem, S., Astani, A., Liu, X., Luciano, J. V., Tkalčić, M., Lilja, J. L., Dundas, I., Wong, S. Y. S. & Fischer, R. (2020). The cross-cultural validity of the Five-Facet Mindfulness Questionnaire across 16 countries. *Mindfulness*, 11(5), 1226–1237. DOI: 10.1007/s12671-020-01333-6
- Khanjani, S., Foroughi, A. A., Bazani, M., Rafiee, S., Tamannaefar, S. & Habibi, M. (2022). Psychometric properties of Persian version of five facets of mindfulness questionnaire. *Journal of Research in Medical Sciences: The Official Journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 27, 29. DOI: 10.4103/jrms.jrms_10_20
- Köteles, F. (2014). PA Testi Tudatosság Kérdőív magyar verziójának (BAQ-H) vizsgálata jogász és fiatal felnőtt kontroll mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(4), 373–391. DOI: 10.1556/mental.15.2014.4.4
- Kriston, P. & Pikó, B. (2018). Érzelemszabályozás és figyelemkontroll középiskolások körében. *Neveléstudomány*, 6(4), 83–94. DOI: 10.21549/ntny.24.2018.4.7
- Kun, B., Balázs, H., Kapitány-Fövény, M., Rózsa, S., Kő, N. & Demetrovics, Zs. (2011). Az érzelmi tudatosság szintjei skála (LEAS-A-HU) hazai adaptációja. *Pszichológia*, 31(4), 341–358. DOI: 10.1556/pszicho.31.2011.4.2
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., Shapiro, S., Carmody, J., Abbey, S. & Devins, G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62(12), 1445–1467. DOI: 10.1002/jclp.20326
- Lengyel, A. (2017). A Figyelem és Tudatosság Mindfulness Skála (FTMS) pilot tesztelése: Egyes módszertani problémák megoldási alternatíváinak vizsgálata. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18(4), 334–364. DOI: 10.1556/0406.18.2017.015
- Lilja, J. L., Frodi-Lundgren, A., Hanse, J. J., Josefsson, T., Lundh, L. G., Sköld, C., Hansen, E. & Broberg, A. G. (2011). Five Facets Mindfulness Questionnaire – Reliability and factor Structure: A Swedish Version. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(4), 291–303. DOI: 10.1080/16506073.2011.580367
- Lu, S., Huang, C. C. & Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*, 82, 53–59. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.09.008
- Mandal, S. P., Arya, Y. K. & Pandey, R. (2016). Validation of the factor structure of the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *Indian Journal of Health and Well-being*, 7(1), 61–66. <https://www.proquest.com/openview/fcb8519dd308690fa7bb00e5c360f30e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032134> Utolsó letöltés: 2023. 01. 24.
- Meiklejohn, J., Philips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L. & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. DOI: 10.1007/s12671-012-0094-5
- Mesmer-Magnus, J., Manapragada, A., Viswesvaran, C. & Allen, J. W. (2017). Trait mindfulness at work: A meta-analysis of the personal and professional correlates of trait mindfulness. *Human Performance*, 30(2–3), 79–98. DOI: 10.1080/08959285.2017.1307842
- Molnár, D., Smohai, M., Pigniczkiné Rigó, A. & Pulai-Kottlár, G. (2019). A mentális tréning hatása kosárlabdázók mérközés teljesítményére és mindfulness képességére. *Psychologia Hungarica*

- Caroliensis*, 7(3), 57–79. <http://real.mtak.hu/143468/> Utolsó letöltés: 2023. 01. 12.
- Molnár, É. (2002). Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 343–364.
- Nguyen, H. T. M., Nguyen, H. V. & Bui, T. T. H. (2022). The psychometric properties of the Vietnamese Version of the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *BMC Psychology*, 10(1), 300. DOI: 10.1186/s40359-022-01003-3
- Oláh, A. (2022). A pozitív pszichológia térhódítása Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(3–4), 803–808. DOI: 10.1556/0016.2021.00060
- Opelt, F. & Schwinger, M. (2020). Relationships Between Narrow Personality Traits and Self-Regulated Learning Strategies: Exploring the Role of Mindfulness, Contingent Self-Esteem, and Self-Control. *AERA Open*, 6(3), 2332858420949499. DOI: 10.1177/2332858420949499
- Pálvölgyei, Á., Ács, P., Perczel-Forintos, D. & Morvay-Sey, K. (2020). A fizikai aktivitás és a relaxáció hatása a diszpozicionális mindfulness-re és a vonásszorongásra fiatal felnőttek körében. *Sport- és Egészségtudományi Füzetek*, 4(3), 18–31. http://etk.pte.hu/public/upload/files/Sport_es_egztudomanyi_fuzetek/SETF_0403.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 10.
- Park, H. I. & Nam, S. K. (2020). From Role Conflict to Job Burnout: A Mediation Model Moderated by Mindfulness. *The Career Development Quarterly*, 68(2), 129–144. DOI: 10.1002/cdq.12218
- Perczel-Forintos, D. (2011). A kognitív terápia fénykora: A második és harmadik hullám. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(1), 11–29. DOI: 10.1556/mpszle.66.2011.1.2
- Perczel-Forintos, D. (2017). Tudatosság és önreflexió: A mindfulness módszerek szerepe az elhízás kezelésében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18(2), 125–148. DOI: 10.1556/0406.18.2017.006
- Phan, H. P., Wang, H. W., Shih, J. H., Shi, S. Y., Lin, R. Y. & Ngu, B. H. (2018). The importance of mindfulness in the achievement of optimal functioning: conceptualization for research development. In Trif, V. (szerk.), *Educational Psychology – Between Certitudes and Uncertainties*. Intech Open. 39–58. DOI: 10.5772/intechopen.79938
- Posner, M. I. (1980). Orienting of attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32(1), 3–25. DOI: 10.1080/00335558008248231
- Quickel, E. J. W., Johnson, S. K. & David, Z. L. (2014). Trait Mindfulness and Cognitive Task Performance: Examining the Attentional Construct of Mindfulness. *SAGE Open*, 4(4), 2158244014560557. DOI: 10.1177/2158244014560557
- Radoń, S. (2014). Validation of the Polish adaptation of the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *Roczniki Psychologiczne / Annals of Psychology*, 17(4), 737–758. http://www.kul.pl/files/1024/Roczniki_Psychologiczne/2014/4/RadonEN_737-758.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 24.
- Ramos, A., Rosado, A., Serpa, S., Cangas, A., Gallego, J. & Ramos, L. (2018). Validity evidence of the Portuguese version of the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *Revista de Psicología Del Deporte / Journal of Sport Psychology*, 27(2), 87–98. <https://core.ac.uk/download/pdf/186350791.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 01. 24.
- Renshaw, T. L. (2020). Mindfulness-based intervention in schools. In Maykel, C. & Bray, M. A. (szerk.), *Promoting mind-body health in schools: Interventions for mental health professionals*. 145–160. American Psychological Association. DOI: 10.1037/0000157-010
- Rohánszky, M., Berényi, K., Fridrik, D. & Pusztalvi, H. (2017). Éber, tudatos figyelemre épülő, a rákbetegséggel való megküzdést segítő program (MBCR) hatásvizsgálata magyar rákbetegek körében. *Orvosi Hetilap*, 158(33), 1293–1301. DOI: 10.1556/650.2017.30817
- Schlosser, K. (2012). Mindfulness, meditáció és klinikai hatékonyság – áttekintés. In Mikonya György (szerk.), *Vallásos mozgalmak nézetei a családi életéről és az oktatásról*. ELTE Eötvös Kiadó. 143–156. <https://mek.oszk.hu/14100/14171/14171.pdf#page=139> Utolsó letöltés: 2022. 08. 25.
- Simor, P., Petke, Z. & Köteles, F. (2013). Measuring pre-reflexive consciousness: the Hungarian validation of the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Learning & Perception*, 5(Supplement-2), 17–29. DOI: 10.1556/lp.5.2013.suppl2.2
- Sugiura, Y., Sato, A., Ito, Y. & Murakami, H. (2012). Development and validation of the Japanese version of the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *Mindfulness*, 3(2), 85–94. DOI: 10.1007/s12671-011-0082-1
- Sünbül, Z. A. (2018). Psychometric Evaluation of Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) with Turkish Sample. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 7(2), 56–59. <https://eric.ed.gov/?id=ED588075> Utolsó letöltés: 2022. 10. 12.
- Széneyi, G. A., Ádám, Sz., Györfly, Zs. & Túry, F. (2015). A kiegészi szindróma megelőzése – A hagyományoktól a modern információs technológiákig. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(4), 847–862. DOI: 10.1556/0016.2015.70.4.8
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. DOI: 10.1007/s11165-016-9602-2
- Tóth, R. & Tóth, L. (2022). Mindfulness alapú technikák használata a sportpszichológia területén. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 23(4), 54–60.
- Tran, U. S., Glück, T. M. & Nader, I. W. (2013). Investigating the five facet mindfulness questionnaire

- (FFMQ): construction of a short form and evidence of a two-factor higher order structure of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 69(9), 951–965. DOI: 10.1002/jclp.21996
- Van Dam, N. T., Hobkirk, A. L., Danoff-Burg, S. & Earleywine, M. (2012). Mind your words: positive and negative items create method effects on the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *Assessment*, 19(2), 198–204. DOI: 10.1177/1073191112438743
- Veehof, M. M., Ten Klooster, P. M., Taal, E., Westerhof, G. J. & Bohlmeijer, E. T. (2011). Psychometric properties of the Dutch Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) in patients with fibromyalgia. *Clinical Rheumatology*, 30(8), 1045–1054. DOI: 10.1007/s10067-011-1690-9
- Verdes, T. (2019). A tudatosságon alapuló szervezeti működés avagy a mindfulness szervezeti szerepét tárgyaló irodalom bevezető áttekintése. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 50(6), 24–35. DOI: 10.14267/veztud.2019.06.03
- Vig, L. (2014). Testi tudatosság és egészség. A testi tudatosság és az egészség összefüggésének empirikus vizsgálata zumba fitness-t gyakorló, rendszeresen jogázó és nem sportoló nőkből álló mintán. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 2(2), 47–65. <http://real.mtak.hu/143323/> Utolsó letöltés: 2023. 01. 12.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N. & Schmidt, S. (2006). Measuring Mindfulness – The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543–1555. DOI: 10.1016/j.paid.2005.11.025
- Williams, J. M. G., Mathews, A. & MacLeod, C. (1996). The emotional Stroop task and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 120(1), 3–24. DOI: 10.1037/0033-2909.120.1.3
- Williams, M. J., Dalgleish, T., Karl, A. & Kuyken, W. (2014). Examining the factor structures of the five facet mindfulness questionnaire and the self-compassion scale. *Psychological Assessment*, 26(2), 407–418. DOI: 10.1037/a0035566
- Xiao, Q., Yue, C., He, W. & Yu, J. Y. (2017). The Mindful Self: A Mindfulness-Enlightened Self-view. *Frontiers in Psychology*, 8, 1752. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01752
- Zhang, J., Deng, X., Huang, L., Zeng, H., Wang, L. & Wen, P. (2019). Profile of trait mindfulness and its association with emotional regulation for early adolescents. *Personality and Individual Differences*, 147, 12–17. DOI: 10.1016/j.paid.2019.04.008

1. melléklet. Az FFMQ-24 kérdőív magyar változata

Kísérőszöveg

Ez a kérdőív segíthet abban, hogy jobban megismerd önmagad, illetve tudatosabbá válj saját magaddal szemben. A kitöltés önkéntes, teljes mértékben anonim és az iskolai eredményeket sem befolyásolja. A válaszaid ugyanakkor egy aktuális neveléstudományi kutatás eredményeihez jelentős mértékben hozzájárulnak, ezért kérünk, hogy gondold végig önmagadra nézve az egyes állításokat. Néhány tétel elsőre furcsának tűnhet, de a tudatosság több szintjét érinti a mérőeszköz és ezekkel kapcsolatban is érdekel minket a véleményed.

Olvass el minden egyes mondatot és dönts el, hogy **ennyire igazak Rád általában véve**.

Kérünk, ne hagyj egyetlen állítást sem megválaszolatlanul!

Ha valamit nem értesz, kérj segítséget!

Kérdőívtételek

01. Könnyen meg tudom fogalmazni az érzéseimet.
02. Könnyen meg tudom fogalmazni a meggyőződéseimet, vélekedéseimet és elvárásaimat.
03. Figyelemmel kísérem az érzéseimet anélkül, hogy elvesznék bennük.
04. Azt mondom magamnak, hogy nem kellene úgy éreznem, ahogyan érzek.
05. Nehezemre esik szavakat találni, hogy leírjam, mit gondolok.
06. Odafigyelek az érzetekre, például a hajamba kapó szélre vagy az arcomat érő napra.
07. Ítéletet alkotok arról, hogy a gondolataim jók vagy rosszak.
08. Nehezemre esik koncentrálni a jelen történéseire.
09. Amikor nyomasztó gondolataim vagy képzeitem vannak, átgondolom és tudatosítom magamban anélkül, hogy eluralkodna rajtam.
10. Figyelek a hangokra, például az óra ketyegésére, a madarak csiripelésére vagy az elhaladó autókra.
11. Amikor kialakul bennem egy érzet, nehezemre esik leírni, mert nem találom a megfelelő szavakat.
12. Úgy tűnik, mintha gépiesen viselkednék anélkül, hogy tudatában lennék annak, mit is csinálok.
13. Amikor nyomasztó gondolataim vagy képzeitem vannak, viszonylag hamar megnyugszom.
14. Azt mondom magamnak, hogy nem kellene úgy gondolkodnom, ahogyan gondolkodom.
15. Észreveszem a dolgok illatát és ízét.
16. Még amikor nagyon dühösnek érzem magam, akkor is képes vagyok szavakban kifejezni azt.
17. Gyorsan elvégzem a tennivalóimat anélkül, hogy valóban odafigyelnék rájuk.
18. Amikor nyomasztó gondolataim vagy képzeitem vannak, képes vagyok csak észlelni őket anélkül, hogy reagálnék rájuk.
19. Úgy gondolom, hogy az érzéseim közül néhány rossz vagy helytelen és nem kellene éreznem őket.

20. Észreveszem a művészet vagy a természet látható elemeit, például a színeket, az alakokat, a textúrákat vagy a fény és az árnyék mintázatait.
21. Amikor nyomasztó gondolataim vagy képzeitem vannak, csak észlelem őket és tovább nem foglalkozom velük.
22. Automatikusan végzem el a teendőimet vagy a feladataimat anélkül, hogy valóban odafigyelnék arra, amit csinálok.
23. Észreveszem, hogy nem figyelek arra, amit csinálok.
24. Megrovom magam, ha ésszerűtlen gondolataim támadnak.

Skálafokozatok:

- 1) Soha vagy nagyon ritkán igaz
- 2) Többnyire nem igaz
- 3) Néha igaz, néha nem
- 4) Többnyire igaz
- 5) Mindig vagy nagyon gyakran igaz

2. melléklet. A kérdőív alskálái, tételei és itemszáma

Alskála	Állítások sorszáma	Állítások száma
Észlelés	06; 10; 15; 20;	4
Leírás	01; 02; 05R; 11R; 16;	5
Tudatos cselekvés	08R; 12R; 17R; 22R; 23R;	5
Ítéletmentesség	04R; 07R; 14R; 19R; 24R;	5
Reagálásmentesség	03; 09; 13; 18; 21;	5

Megjegyzés: R = reversed, vagyis fordított kódolású állítás

Absztrakt

A mindfulness egy meglehetősen új kutatási terület Magyarországon, a neveléstudomány területén egyáltalán nincs erre a jelenségre irányuló empirikus vizsgálat. Tanulmányunk célja, hogy beszámoljon a tudatos jelenlét mérésére alkalmas Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ-24) mérőeszköz hazai adaptálási folyamatáról és két, 10. évfolyamosok körében kivitelezett előmérésének eredményeiről. Az SPSS, Jamovi és Smart-PLS3 programok segítségével elvégzett, részletes statisztikai adatelemzés által vizsgáltuk az adaptált kérdőív működését és jóságmutatóit. Mindezt annak érdekében, hogy megfelelő megbízhatósággal, faktorszerkezettel és itemszintű diszkriminációs validitás-értékekkel bíró kérdőívváltozatot hozzunk létre. Az első mérés eredményei mentén átdolgozott kérdőívváltozatot alkalmaztuk a második mérésben. Az utóbbi eszközváltozat faktorstruktúrája és belső konzisztenciája a kis mintaelemszám ($n = 66$) ellenére is kifejezetten jó. Az RMSEA-érték (0,080) szintén kiváló illeszkedést jelez. Három item nem illeszkedett tökéletesen. A tudatos cselekvés alskála részét alkotó 23. tétel valószínűleg az individuális preferenciák miatt nem működött megfelelően. A reagálásmentesség faktorhoz tartozó 18. és 21. állítások esetében pedig a vírushelyzet látens hatásai befolyásolhatták a részt vevő diákok válaszadási mintázatait. A teljes kérdőív jó megbízhatósággal rendelkezik ($\alpha = 0,803$). Az öt alskála közül egyedül a tudatos cselekvés Cronbach- α ($= 0,487$) értéke kevésbé jó, ugyanakkor a szerkezeti megbízhatóságot mutató CR értéke (0,711) elfogadható, tehát az itemek betöltik funkciójukat, adatgyűjtésre alkalmasak. A többi alskála reliabilitás- ($\alpha = 0,586-0,779$) és CR-értékei (0,696–0,850) megfelelő működésre utalnak. Összegezve az eredményeket, a második kérdőívváltozat hazai adatgyűjtésre használható, megbízható és a tudatos jelenlét mérésére alkalmas mérőeszköznek ítéltető.

Kulcsszavak: tudatos jelenlét, kérdőív-adaptáció, megerősítő faktoranalízis

A tanórán kívüli, önszabályozott szótanulás fejlesztése középiskolai angoltanárok szemszögéből: kognitív, motivációs, pedagógiai összefüggések és hatások

Az egyre könnyebben elérhető forrásanyagok felerősítik az önszabályozott angoltanulási folyamatok fontosságát. A tanulmány tanári oldalról vizsgálta az önszabályozott angol szótanulás tanórai fejlesztési mechanizmusait és a háttérben meghúzódó tanári attitűdöket, énhatékonyságot, illetve motivációs hatásokat. Az eredmények jelzik az önszabályozott szótanulás fejlesztésének, a tanárok lehetőségeinek, továbbá énhatékonyságuk és motivációjuk erősítésének jelentőségét.

Bevezetés

Az elmúlt néhány évtized technológiai fejlődése nagy mértékben kihat a tanulási folyamatokra és azon belül a nyelvfejlesztés területére; egyre növekvő számban jelennek meg mind a tanórai, mind pedig a tanórán kívüli tanulást segítő – nyomtatott és digitális – lehetőségek és tananyagok, a résztvevők digitális kompetenciájának fejlődése pedig elősegíti az autonóm tanulási folyamatokat (Benson, 2013). Az önszabályozott tanulás egyén által kontrollált, *proaktív* folyamata (Zimmerman, 2008) az önálló tanuláson túl szociális elemeket is tartalmaz, amelyek során a tanuló társaihoz, szüleihez vagy tanáraihoz fordul tanulási folyamatainak elősegítése érdekében. A tanári munkának tehát jelentős szerepe lehet az önszabályozott tanulási folyamatok fejlődésében és irányított pedagógiai módszerekkel a fejlesztésében is (Zimmerman, 2008).

A nyelv alapvető építőkövei a szavak, ezért megtanulásuk a nyelvelsajátítás egyik legfontosabb eleme (Folse, 2011; Ghazal, 2007), és központi szereppel bír a négy fő készség – az olvasás, írás, beszéd és hallott szövegértés – fejlődésében (Webb és Nation, 2017). Szavak tanulhatók természetes, implicit módon; ugyanakkor a nyelvtanulás folyamatában kevesebb idő alatt több szó elsajátítására van szükség, melyhez elengedhetetlen az explicit tanári útmutatás és az alkalmazható stratégiák fejlesztése (Folse, 2011; Ghazal, 2007; Nation, 2008).

Napjainkban mind a technológiai fejlődés, mind pedig a COVID-19 világjárvány következtében világszerte bevezetett távolléti oktatás előtérbe helyezte a tanórán kívüli tanulás szerepét (Fekete, 2020), azon belül pedig az önszabályozott tanulás és annak tanári támogatásának fontosságát (Carter és mtsai, 2020). Míg az önszabályozott tanulást számos tanulmány és szakirodalom vizsgálja, kevés kutatás foglalkozik a tanári oldal nézeteivel, folyamataival és az ott tapasztalható problémákkal. Mindezek fényében

a jelen tanulmány magyarországi középiskolai angoltanárok körében a világjárványt követően kérdőíves kutatás formájában kívánta feltérképezni az önszabályozott szótanulás tanórai fejlesztését és a mögötte meghúzódó lehetséges kognitív és érzelmi tényezők összefüggéseit, illetve hatásait.

Elméleti háttér

Az önszabályozott tanulás alapelmélete

A nyelvelsajátítás a tanórán és azon kívül egyaránt történhet, ezeket a tanulási folyamatokat pedig nagymértékben támogathatják a megfelelő és változatos tanulási stratégiák, melyek alkalmazásában megjelenik az önszabályozás (Mizumoto, 2013; Oxford, 2017). Az önszabályozott tanulási folyamatok hozzájárulnak a sikeres tanulmányi eredményekhez és a kompetenciák fejlődéséhez (Dávid és mtsai, 2014). Zimmerman (2008) szerint az önszabályozott tanulás *proaktív* folyamat, amelyben a tanulók célmeghatározás, stratégiák kiválasztása és alkalmazása, illetve hatékonyságuk vizsgálata segítségével alakítanak ki készségeket; az önszabályozott tanulási tevékenységet pedig *proaktív* és háromfázisú *ciklikus* folyamatként írta le: az első fázisban a stratégiák előkészítése és tervezése zajlik, a másodikban a tanuló végrehajtja a kitűzött tanulási folyamatokat azok monitorozásával és önfelügyelet gyakorlásával, míg a harmadik fázis az önértékeléssel járó reflexió folyamata, melynek eredményei hatással vannak a további tanulási műveletek tervezési fázisaira.

A motiváció erőteljesen megjelenik az önszabályozott tanulási folyamatokban (Csizér, 2012; Dörnyei, 1998; Józsa és Fejes, 2012; Tseng és Schmitt, 2008). Dörnyei (1998; 2014) a motivációt folyamatként írta le, mely a kezdeti fázison túl a teljes tanulási ciklust végigkíséri a motiváció fenntartásával és a reflexióban megállapított sikerekből meríthető további motivációs hatásokkal. A motiváció folyamata párhuzamba állítható a Zimmerman (2008) által vázolt ciklikus önszabályozott tanulással, ezt pedig tovább igazolja kutatásának azon eredménye, melyben magas szintű korreláció mutatkozott az önszabályozás és a motiváció között. Tseng és Schmitt (2008) tajvani és kínai egyetemisták körében, szótanulás témájában végzett kérdőíves kutatása is azt bizonyította, hogy a motiváció átszövi a teljes önszabályozott folyamatot: a kezdeti motiváció nem csupán az előkészítő lépésekre, de a szótanulási tevékenységekre is hatással volt, továbbá a ciklust záró önreflexió is magyarázó erővel bírt a kezdeti motivációra. Kormos és Csizér (2014) tanulmánya a motiváció, az önszabályozott tanulási stratégiák és az autonóm tanulási viselkedés kapcsolódásait vizsgálta, melyben a motiváció és az autonómia között találtak összefüggést, az önszabályozás pedig közvetítőként jelent meg. Számos motivációs elmélet és kategorizáció létezik, melyek közül az önszabályozott tanulással kapcsolatban figyelemre méltó megkülönböztetéssel bír a külső és a belső motiváció. A külső motiváció akkor áll fenn, amikor egy elkülöníthető kimenetel céljából cselekszünk, míg belső motiváció esetén a tevékenységet a benne rejlő elégedettség vagy élvezet miatt végezzük (Ryan és Deci, 2000). Young (2005) mind a külső, mind a belső motiváció önszabályozással való kapcsolódását vizsgálta, és azt találta, hogy a tanulók belső motivációja vezetett hatékony önszabályozott tanuláshoz, a kívülről érkező motiváció pedig mindössze felületes stratégiaalkalmazást eredményezett. Ryan és Deci (2000) szerint a külső motiváció nem alakul egyértelműen belső motivációvá, de például az egyén orientációja változhat, ha egy tevékenységet érdekesnek tapasztal, illetve általános szabályozási stílusa is internalizálódhat. Hasonlóképpen vélekedett Józsa és Fejes (2012. 398.) azon állításukban, mely szerint „[t]udatos önszabályozással részben pótolható a belső készítés, a motiváció hiánya”.

Ebben a dinamikában lehet fontos szerepe a pedagógiának, a tanárnak és az osztálytermi folyamatoknak.

Egy másik fontos befolyásoló tényező az önszabályozott tanulásban az énhatékonyság (Csizér, 2012), ami az egyén saját értékelése arról, hogy milyen mértékben képes tevékenységeit céljai eléréséhez megfelelően irányítani, ez pedig hatással van kitartására és erőfeszítésére (Bandura, 1982), melyek az önszabályozott tanulásban is jelen vannak. Mizumoto (2013) az angol szótanulás terén kapcsolatot talált az önszabályozott tanulás és az énhatékonyság között, Zimmerman (2008) pedig általánosan az előkészítő fázisban tulajdonított kulcsfontosságú szerepet az énhatékonyságnak, hiszen a tanulók célkitűzésére és stratégiatervezésére pozitívan hathat a képességeikben való hitük. Mindezek fényében elmondható, hogy az eredményesebb önszabályozott tanulás érdekében érdemes figyelmet fordítani a tanulók énhatékonyságára (Joo és mtsai, 2000; Mizumoto, 2013).

A szótanulási stratégiák és azok önszabályozott folyamatai

A nyelvtanulásban a szavak kiemelkedő fontossággal bírnak, hiszen míg például nyelvtani hiányosságokkal létrejöhet a kommunikáció, a szavak nem ismerete megakasztja azt (Folse, 2011; Ghazal, 2007). A szótanulás történhet véletlenebb, implicit módon, illetve szándékos, explicit módon (Dóczy és Kormos, 2016). Az utóbbi megközelítés eredményességét tanulási stratégiák biztosíthatják, melyekre Oxford (1990) általános taxonómiája, illetve ez alapján Schmitt (1997) szótanulásra átdolgozott – ezáltal a jelen tanulmányhoz szorosabban kötődő – taxonómiája ad útmutatót. Oxford (1990) hat stratégiát nevezett meg két fő kategóriában: a 'direkt' stratégiák csoportjába a 'memória', 'kognitív' és 'kompenzációs' stratégiákat, az 'indirekt' stratégiák közé pedig a 'metakognitív', 'affektív' és 'szociális' stratégiákat helyezte. Schmitt (1997) a 'szociális', 'memória', 'kognitív' és 'metakognitív' stratégiákat a 'konszolidációs' stratégiák csoportjába sorolta, de a szavak jelentésének alaposabb megismeréséhez egy további szükséges kategóriát alkotott 'felfedezési' (*discovery*) stratégiák néven, melyen belül a 'meghatározási' (*determination*) stratégiákat jelenítette meg, ami az újonnan megismert információ tudásba helyezését jelenti, mellette pedig újból szerepeltette a 'szociális' stratégiákat, mivel a szavak megismerésekor a tanulók gyakran a náluk magasabb szintű tudással rendelkezők segítségét veszik igénybe. Jobb angoltudású tanulóitarsaik, barátaik, rokonaik, anyanyelvi beszélő ismerőseiken túl ennél a stratégiánál jelenik meg az itt bemutatott tanulmány kulcsfontosságú eleme, az angoltanár szerepe.

Az önszabályozott szótanulás terén széles körben ismert kutatást végzett Tseng, Dörnyei és Schmitt (2006). Az 'Önszabályozó Kapacitás a Szótanulásban' (*Self-Regulating Capacity in Vocabulary Learning*, SRCvoc) nevű kérdőívük öt 'kontroll' konstruktum mentén – elkötelezettség, metakognitív szabályozás, az unalom leküzdése, érzelmi szabályozás és a környezet szabályozása – tárta fel az önszabályozott szótanulási szokásokat Tajvanban, az érvényesítési fázisban egyetemi hallgatók, a fő kutatásban pedig végzős középiskolások körében. Kutatásuk fő célja a kutatási eszköz érvényesítése volt, ezért eredményeiket csupán kis mértékben vitatták meg, de kihangsúlyozták az önszabályozott folyamatok elindításának fontosságát a stratégiaoktatással szemben. Mizumoto és Takeuchi (2012) mind a tesztelési fázisban ($N = 443$), mind a fő tanulmányban ($N = 914$) nagy mintán vizsgálta az SRCvoc kérdőív hatékonyságát japán kontextusban, egy hozzáadott konstruktummal, a 'halogatás'-sal. Eredményeik között figyelemreméltó az érzelm és a környezet szabályozásának, illetve a metakognitív szabályozásnak a szignifikáns hatása a halogatásra. Ezen felül az önszabályozás taníthatósága érdekében a szerzők javaslatot tettek az 'akarat szabályozásának' további kutatására, melybe szerintük beletartozik például az érzelm vagy a környezet szabályozása. Később Mizumoto (2013)

az SRCvoc alapötleteit alkalmazta egy ‘akarat szabályozása’ (*volitional control*) nevű konstruktumban, de a kontrollok mindössze egy-egy elemmel jelentek meg a kérdőívben. Ez a skála azonban magas korrelációt mutatott a ‘célmeghatározás’, ‘stratégiaalkalmazás’, ‘stratégiaalkalmazással való elégedettség’ konstruktumokkal, és közepes mértékben korrelált az ‘énhatékonyság’-gal.

Kevés kutatás foglalkozik a szótanulás egyik stratégiai elemével, a szójegyzeteléssel, mely azonban hozzájárulhat a szavak sikeres megtanulásához (Schmitt és Schmitt, 1995). Sanaoui (1995) interjúalanyai a szavak fordításának vagy szinonimáinak jegyzetelését, a számukra fontos szavak tankönyvben való aláhúzását, vagy a valamilyen (például kiejtési nehézség) szempontból érdekes szavak rögzítését találták hasznos stratégiáknak. Kojic-Sabo és Lightbown (1999) kérdőíves kutatása angolt második és idegen nyelvként tanulókat egyaránt vizsgált. Szinte minden válaszadójuk rendszeresen alkalmazott szójegyzetelési módszereket memorizálás vagy későbbi ismétlés céljából; az angolt mint idegen nyelvet tanulók inkább szokásos módszerekkel ismételtek újraolvasással vagy egymás kvízszerű kikérdezésével, míg az angolt második nyelvként tanulók például kártyákat és diagramokat függesztettek ki lakásukban ismétlés céljából. Schmitt és Schmitt (1995) gyakorlati útmutatást nyújtott a hatékony szójegyzet-füzet kialakításához és hatékony használatához. Említik például a laza, átrendezhető formátumot, szópárok jegyzetelését, további tudásgazdagítást szemantikai térkép vagy rajzok készítésével, illetve szóeredettel vagy gyakori kollokációkkal kapcsolatos információk hozzáadását. Tanári szempontból pedig hangsúlyozzák a tanulói önállóság fejlesztését szótárak, tankönyvek bemutatásával vagy a tanulók jegyzeteinek időközönkénti átnézését a hibák megtanulásának kivédése érdekében. Cikkük végén Schmitt és Schmitt (1995) egy minta ütemtervet is felajánlanak a szójegyzetelés hatékony végrehajtására, melyet Walters és Bozkurt (2009) hatékonyan alkalmazott török egyetemi előkészítő iskolai tanulmányában: eredményeik között szerepelnek a szójegyzet-füzet szókincsfejlesztésre gyakorolt pozitív hatásai és a tanulók és tanárok pozitív visszajelzései a jegyzetfüzetek hatékonyságáról. A negatív visszacsatolások leginkább a programot követő folytatásról szóltak: mind a tanárok, mind a tanulók úgy érezték, hogy amennyiben nem kötelező a szójegyzetelés kontrollált alkalmazása, a tanulók nem feltétlenül folytatnák a tevékenységet. Talán, és ezt tanulói visszajelzések és a szerzők implikációi is megerősítik, a szójegyzetelésnek a tanulás korai szakaszaiban történő bevezetése eredményesebben alakíthatna ki tanulói autonómiát a tevékenységben.

A tanári tevékenységek szerepe az önszabályozott tanulásban

Az vitathatatlan megállapítás, hogy a tanári munka meghatározó szerepet tölt be a tanulási folyamatokban a tanórán belül és kívül egyaránt. Az önszabályozott tanulás és a tanulási stratégiák tudatos alkalmazása ugyan alapvetően a tanulók egyénileg irányított tanulási folyamataiban zajlik, a pedagógiai fejlesztés és támogatás hozzájárul annak sikerességéhez (Joo és mtsai, 2000; Nagy és D. Molnár, 2017; Young, 2005; Zimmerman, 2008). D. Molnár kutatása azt bizonyította, hogy az önszabályozott tanulás fejlesztése szignifikáns eredményekkel jár; hátrányos helyzetű gyermekek körében végzett pedagógiai fejlesztő programja „az önszabályozás [...] mozzanatainak (célkitűzés, feladatválasztás, nyomon követés, önhatékonyság, önértékelés) tudatosítás[át] és begyakoroltatás[át]” (D. Molnár, 2014. 45.) célozta meg, és a kísérleti csoport önszabályozott tanulásának jelentős fejlődését eredményezte, különösen a leszakadó tanulók esetében, míg a kontrollcsoportnál az önszabályozás csökkenését és motiválatlanságot észleltek.

A tanári motiváció, lelkesedés és elköteleződés az egyik legfontosabb befolyásoló tényezője a tanulói motivációnak (Dörnyei és Ushioda, 2011). Dörnyei és Ushioda (2011) négy fő tanári motivációs szempontot sorakoztat fel: (1) a belső (*intrinsic*) komponenst,

(2) a kontextuális tényezőt, mint például az intézményi korlátozások, (3) az időbeli tengelyt (*temporal axis*), ami a karriert és előléptetési lehetőségeket foglalja magába, és (4) a törekénységet, amelyet a szakma és annak negatív hatásai hordanak magukban. Csizér (2020) angoltanárok motivációjáról szóló doktori értekezésének interjúalanyai a saját motivációjuk fenntartására több megoldást említettek: (1) demotiváló hatásokra pozitív gondolatokkal reagáltak, (2) szakmai továbbképzésen vettek részt, (3) az általuk tanított generáció megismerése felé fordultak, például érdeklődtek a digitális eszközök használatáról, (4) új feladatokat, módszereket vezettek be a tanórán, és (5) egy nyelvtanár a tanításon kívüli egyéb (hobby-) tevékenységekben töltött fel. A kutatás kérdőíves része rávilágított például arra is, hogy a tanárok motiváltabbak a szakmai fejlődésükben, mint magában a tanításban.

A hatékony tanári munkához hozzájárulhat énhatékonyságuk, vagyis abba vetett hitük, hogy képesek konkrét szituációkban meghatározott tanítási feladatokat ellátni az előírt minőségben (Delliger és mtsai, 2007). Mojavezi és Tamiz (2012) iráni középiskolai angoltanárokon és diákokon végzett kutatásukban szignifikáns összefüggéseket találtak a tanári énhatékonyság és a tanulói motiváció között, sőt, a tanulók belső motivációja nagyobb mértékben függött össze a tanárok énhatékonyságával, mint a külső hajtóerők, amik negatív korrelációt mutattak; továbbá az is kiderült, hogy minél nagyobb mértékű a tanárok énhatékonysága, annál jobbak tanulói angoltanulási eredményei.

Habár számos szakirodalmi megállapítás támasztja alá az önszabályozott tanulás pedagógiai támogatásának fontosságát (ld. pl. Kormos és Csizér, 2014; Oxford, 2017; Young, 2005; Zimmerman, 2008), a tanári oldalról kevés adat áll rendelkezésre. Mivel az önszabályozott tanulás fejleszthető (Lewis és Vialleton, 2011), és ebben fontos szerepet töltenek be a tanítási folyamatok, érdemes megvizsgálni a tanárok nézőpontját, érzéseit, véleményét, problémáit vagy hiedelmeit a témában. Karlen és munkatársai (2020) svájci kvantitatív kutatása általános iskolai tanárokat kérdezett az önszabályozott tanulás fejlesztéséről, amelyből számos hasznos eredmény született. A válaszadók közepes mértékű tudással rendelkeztek az

A tanári motiváció, lelkesedés és elköteleződés az egyik legfontosabb befolyásoló tényezője a tanulói motivációnak (Dörnyei és Ushioda, 2011). Dörnyei és Ushioda (2011) négy fő tanári motivációs szempontot sorakoztat fel: (1) a belső (intrinsic) komponenst, (2) a kontextuális tényezőt, mint például az intézményi korlátozások, (3) az időbeli tengelyt (temporal axis), ami a karriert és előléptetési lehetőségeket foglalja magába, és (4) a törekénységet, amelyet a szakma és annak negatív hatásai hordanak magukban. Csizér (2020) angoltanárok motivációjáról szóló doktori értekezésének interjúalanyai a saját motivációjuk fenntartására több megoldást említettek: (1) demotiváló hatásokra pozitív gondolatokkal reagáltak, (2) szakmai továbbképzésen vettek részt, (3) az általuk tanított generáció megismerése felé fordultak, például érdeklődtek a digitális eszközeik használatáról, (4) új feladatokat, módszereket vezettek be a tanórán, és (5) egy nyelvtanár a tanításon kívüli egyéb (hobby-) tevékenységekben töltött fel.

önszabályozott tanulásról, ugyanakkor pozitív hozzáállásuk volt az önszabályozott tanulás fejlesztéséhez, amit azonban szintén alig közepes mértékben hajtottak végre. További eredményeik arra világítottak rá, hogy minél nagyobb mértékű az önszabályozott tanulás fejlesztésével kapcsolatos énhatékonyságuk, annál pozitívabban látják az önszabályozás támogatásának lehetőségét. A jelen tanulmány szempontjából pedig talán a legfontosabb eredményük az, hogy minél magasabb szintű a tanárok szakmai-tartalmi tudása és az önszabályozott tanulás fejlesztéséről érzett énhatékonysága, annál gyakrabban alkalmaznak önszabályozott tanulást fejlesztő technikákat.

A jelen kutatás előkészítési fázisa eredetileg 2020 tavaszán történt, akkor azonban a COVID-19 világjárvány terjedése következtében elrendelték a távolléti digitális munkarendet. A tanárok megváltozott munkamenete és várható nehézségei miatt a kérdőív érvényesítése ($N = 45$) a motiváció konstruktuma nélkül zajlott (Adámku, 2021). Az eredmények alapján a tanárok pedagógiai tevékenységeikben a Likert-skála középátlagánál valamelyest magasabb szinten jelenik meg az önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiák fejlesztése és monitorozása; azon belül pedig a stratégiák fejlesztésére fektettek a legnagyobb hangsúlyt, majd annak monitorozására. Ugyanakkor a legkevésbé ellenőrizték a tanulók szójegyzetelési tevékenységeit. A stratégiafejlesztést szignifikánsan a tanárok énhatékonysága befolyásolta, és további lineáris regressziószámítások szerint a két stratégia (önszabályozott szótanulás és szójegyzetelés) fejlesztésére azok monitorozó tevékenységei hatottak.

A kutatás kérdései

Az irodalmi áttekintésben bemutatott és a kutatás érdeklődései alapján megfogalmazott témák mentén a jelen tanulmány magyarországi középiskolai angol nyelvtanítási közegben egy kevésbé vizsgált szemszögből, a tanárok oldaláról vizsgálta az önszabályozott szótanulás tanórai fejlesztését és támogatását. Ennek fényében a kutatás az alábbi kérdésekre kereste a választ:

Ismertetési, fejlesztési és monitorozási mechanizmusok

1. Mennyire tartják fontosnak a magyarországi középiskolai angoltanárok az irányított szókincsfejlesztést és a tanórán kívüli tanulásstratégia-fejlesztést?
2. Milyen mértékben ismertetik a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulókkal az önszabályozott szótanulás fontosságát?
3. Milyen mértékben fejlesztik a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulóik önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiáit?
4. Milyen mértékben kísérik figyelemmel a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulóik önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiáit?
5. Milyen összefüggések találhatók a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulási- és szójegyzetelési stratégia-fejlesztése, illetve azok monitorozásának tevékenységei között?

Kognitív, motivációs és demográfiai tényezők összefüggései az önszabályozott szótanulási stratégiafejlesztéssel

6. Milyen mértékben függ össze a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulásstratégia-fejlesztési tevékenységének mértéke az erre irányuló motivációjukkal, vélt lehetőségeikkel, illetve észlelt énhatékonyságukkal?
7. Találhatók-e összefüggések a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulásstratégia-fejlesztésének mértéke és demográfiai hátterük között?

Önszabályozott stratégiafejlesztést befolyásoló tényezők

8. Mennyire befolyásolják a magyarországi középiskolai angoltanárok vélt lehetőségei, énhatékonyasága és motivációja a tanulók önszabályozott szótanulási stratégiáinak fejlesztését?
9. Mennyire befolyásolják a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztési tevékenységeit az erre irányuló tanórai (fontosságismertetési, illetve stratégiamonitorozási) törekvéseik?

A kutatás módszere

Kontextus és résztvevők

A tanulmány kvantitatív megközelítésben, egy internetes kérdőíves felméréssel ért el 86 középiskolai angoltanárt több közösségi médiában kialakított zárt tanári csoportban, nem valószínűségi önkiválasztós, illetve hólabdamódszerrel (Dörnyei, 2007), a kutató saját tanári ismeretsége körében toborzott résztvevőkkel és azok kollégáival. Az országos minta regionális eloszlását mérete miatt csak nagyobb régiókban érdemes vizsgálni, amely alapján az első régióból, Közép-Magyarországról (Budapest és Pest megye) 41-en, a második régióból, Nyugat-Magyarországról, Közép-Dunántúlról és Dél-Dunántúlról 13-an, a harmadik régióból, Észak-Magyarországról, Észak-Alföldről és Dél-Alföldről pedig 32-en vettek részt a kutatásban. Az önkiválasztáson alapuló mintavétel egyenlőtlen, a nők oldalára nagyban elbillenő ($n = 79$, 91,9%) nemi eloszlást eredményezett, ami ugyan meghaladja, de valamelyest követi az országosan aránytalan, 70-80 százalékos női átlagot (Hajdu és mtsai, 2022), jobban tükrözi azonban az Öveges és Csizér (2018) által szintén országosan mért nyelvtanárok közötti 89,1 százalékos női túlreprezentáltságot. Életkoruk 24 és 64 éves kor között, átlagosan 45,63 ($SD = 9,35$) volt. Végzettségüket tekintve 81 fő részesült alapképzésben/főiskolai képzésben ($n = 20$), tanári mesterképzésben ($n = 36$) vagy tanári mesterképzésben pedagógus szakképzéssel ($n = 25$), öten pedig doktori fokozatot ($n = 3$) vagy egyéb egyetemi képzést ($n = 2$) szereztek. Az intézményi eloszlás 63 gimnáziumi, 12 szakgimnáziumi és 11 technikumban vagy szakképzésben oktató tanárt mutatott, míg az átlag angoltanításban eltöltött éveik száma 21,15 ($SD = 9,55$) volt; a legkevesebb 3, míg a legtöbb 42 év.

A kutatási eszköz, adatfelvétel és adatelemzés

A Google Űrlapok internetes felületen készült kérdőív eredetileg 10 skálát tartalmazott, a jelen tanulmány azonban 8 konstruktumot elemez és értékel (1. táblázat), melyek összesen 35 állítást tartalmaztak (Melléklet). További két, a COVID-19 következtében bevezetett távolléti oktatás hatásaival kapcsolatos konstruktummal külön tanulmány foglalkozik (Ádámku, 2023).

1. táblázat. A konstruktumok és az elemek száma egy-egy példával

Konstruktum	Elemek száma	Példa
Önszabályozott tanulás fejlesztésével és annak lehetőségeivel kapcsolatos képzetek, kognitív attitűdök (kognitív attitűdök)	4	Vannak lehetőségeim az angoltanításban arra, hogy órán kívül alkalmazható szótanulási stratégiákat mutassak be.
Tanári énhatékonyaság az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (énhatékonyaság)	5	Az angoltanításban képes vagyok fejleszteni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási stratégiáit.
Önszabályozott szótanulást fejlesztő technikák alkalmazása (önszabályozás fejlesztése)	4	Az angoltanítás folyamán mutatok olyan szótanulási stratégiákat, melyeket a tanulók az órán kívül is tudnak használni.
A tanulók szójegyzetelési stratégiáinak fejlesztése (szójegyzetelés fejlesztése)	5	A szótanulás hatékonysága érdekében a tanítás során megtanítok szójegyzetelési stratégiákat is az angoltanulóimnak.
A tanulók szójegyzetelési stratégiáinak monitorozása (szójegyzetelés monitorozása)	4	Figyelemmel kísérem az angoltanulóim szójegyzetelési tevékenységeit.
Tanulói visszajelzés kérése az önszabályozott szótanulási stratégiák alkalmazásáról (stratégiaalkalmazás monitorozása)	4	A tanítás folyamán rendszeresen kérek visszajelzést az angoltanulóimtól a tanórán kívüli szótanulásukról.
Tanári motiváció az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (motiváció)	5	Fontos számomra, hogy hozzájáruljak az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulásának sikerességéhez.
Az önszabályozott szótanulás fontosságának ismertetése a tanórákon (fontosság ismertetése)	4	Az angolórákon rá szoktam világítani a tanórán kívüli szótanulási stratégiák fontosságára.

Az adatfelvétel hat hónapig, 2022 januártól júniusig zajlott két lépésben: az első három hónapban a kutatási eszköz érvényesítése zajlott, mely 34 fő részvételével megbízhatónak bizonyult ($\alpha > 0,6$), és ezáltal az adatfelvétel a meglévő elemekkel folytatódhatott. A kérdőív internetes URL-je egy bemutató leírással több tanári vagy specifikusan angoltanári zárt csoportban jelent meg. A link megnyitásakor a kutatási eszköz a felmérés és a kutatásetikai kritériumok (anonimitás, önkéntes részvétel, bizalmas adatkezelés) ismertetésével indult, majd két bevezető kérdés következett: „Mennyire tartja fontosnak az angoltanításban az irányított szókincsfejlesztést?” és „Milyen mértékben tartja fontosnak az angoltanításban a tanulók tanórán kívüli tanulási stratégiáinak fejlesztését?”, majd a kérdőív fő szekciója következett a konstruktumok állításaival, ötpontos Likert-skála mentén (1) „egyáltalán nem igaz”, (2) „inkább nem igaz”, (3) „közepes mértékben igaz”, (4) „inkább igaz” és (5) „teljes mértékben igaz” válaszadási lehetőségekkel. A skálákat követően a kérdőív demográfiai adatokat gyűjtött a résztvevők neméről, életkoráról, végzettségéről, intézményi affiliációjáról, regionális elhelyezkedéséről, illetve a tanításban töltött éveik számáról.

Az adatelemzés mind az érvényesítési, mind a kutatási kérdések megválaszolására irányuló elemzési eljárás során az IBM SPSS adatelemző program 22-es verziójában történt, először az eszköz megbízhatóságának ellenőrzésével Cronbach-alfa és főkomponens-elemzések segítségével, majd a kutatási kérdések megválaszolásához leíró statisztikai adatok lekérésével, korreláció- és regressziószámítások elvégzésével.

Eredmények

A skálák megbízhatósága

A konstruktumok mind az első ($n = 34$), mind pedig a végső ($N = 86$) érvényesítési eljárás során meghaladták az elfogadható ($\alpha = 0,6$) értéket (Dörnyei és Csizér, 2012), és egy skála (kognitív attitűdök) kivételével meghaladták a kívánatos 0,7-es Cronbach alfat. További főkomponens-elemzések során a skálák elemei egy dimenziót alkottak egyetlen olyan kivétellel (szójegyzetelés fejlesztése), melyben mindössze a negatív állítások alkottak új dimenziót, a konstruktum magas alfája ($\alpha = 0,76$) miatt azonban bekerült az elemzésbe. A megbízhatósági elemzések eredményeit a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. A skálák megbízhatósági mutatói

Konstruktum	Cronbach- α ($n = 34$)	Cronbach- α ($N = 86$)
kognitív attitűdök	0,61	0,68
énhatékonyság	0,70	0,72
önszabályozás fejlesztése	0,77	0,77
szójegyzetelés fejlesztése	0,76	0,76
szójegyzetelés monitorozása	0,69	0,76
stratégiaalkalmazás monitorozása	0,86	0,78
motiváció	0,73	0,81
fontosság ismertetése	0,80	0,81

Ismertetési, fejlesztési és monitorozási mechanizmusok

A kutatási kérdések azon csoportjában, melyek a középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulási stratégiákkal kapcsolatos ismertetési, fejlesztési és monitorozási tevékenységeit célozta meg, a következő kérdések szerepeltek: (1) Mennyire tartják fontosnak a magyarországi középiskolai angoltanárok az irányított szókincsfejlesztést és a tanórán kívüli tanulási stratégia fejlesztését? (2) Milyen mértékben ismertetik a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulóikkal az önszabályozott szótanulás fontosságát? (3) Milyen mértékben fejlesztik a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulóik önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiáit? (4) Milyen mértékben kísérik figyelemmel a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulóik önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiáit? és (5) Milyen összefüggések találhatók a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulási- és szójegyzetelési-stratégia-fejlesztése, illetve azok monitorozásának tevékenységei között?

Az első kutatási kérdésre a kérdőív két bevezető kérdése vonatkozott, a válaszok alapján pedig a tanárok nagy jelentőséget tulajdonítottak az irányított szókincsfejlesztésnek ($M = 4,62$; $SD = 0,60$) és a tanórán kívüli tanulási stratégiák fejlesztésének ($M = 4,65$; $SD = 0,57$). A második kérdésre a 'fontosság ismertetése' skála leíró statisztikai eredménye azt mutatta, hogy a megkérdezettek viszonylag jó arányban ($M = 4,05$; $SD = 0,82$) fordítottak figyelmet a tanórán kívüli szótanulás fontosságának ismertetésére. A szótanulási és szójegyzetelési stratégiák tényleges fejlesztése (3. kutatási kérdés) már kevésbé valósult meg; az eredmények szerint a tanárok a szótanulást valamelyest nagyobb ($M = 3,82$; $SD = 0,76$), a szójegyzetelést viszont kisebb ($M = 3,75$; $SD = 0,80$), de mindkét esetben a középérték fölötti arányban fejlesztették. Még alacsonyabb értékeket

mutattak a tanulók szótanulási- (stratégiaalkalmazás monitorozása: $M = 3,36$; $SD = 0,96$) és szójegyzetelési- (szójegyzetelés monitorozása: $M = 3,47$; $SD = 0,96$) stratégia-alkalmazásának figyelemmel követésének eredményei (4. kutatási kérdés).

Végül az ötödik kérdésre a szótanulási és a szójegyzetelési stratégiák fejlesztésére és monitorozására vonatkozó konstruktumok összehasonlításához Pearson korrelációs elemzések adták meg a választ, melyek alapján számos eredmény született (3. táblázat). Az önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztés a szójegyzetelés fejlesztésével közepesen erős kapcsolatban állt ($r = 0,60$; $p < 0,001$), hasonlóképpen a szójegyzetelés figyelemmel követésével is ($r = 0,57$; $p < 0,001$) és a szótanulási stratégiákról való visszajelzés kérésével is ($r = 0,60$; $p < 0,001$) közepesen erős kapcsolatot mutatott. A szójegyzetelés fejlesztése és nyomon követése között azonban erős korreláció volt ($r = 0,62$; $p < 0,001$), míg a szójegyzetelés fejlesztése az önszabályozott stratégiaalkalmazásról szóló visszajelzések kérésével közepesen erős mértékben függött össze ($r = 0,55$; $p < 0,001$). A két monitorozó stratégia – a szótanulásistratégia-alkalmazás és a szójegyzetelés nyomon követése – egymással erős korrelációban volt ($r = 0,67$; $p < 0,001$).

3. táblázat. Az 5. kutatási kérdés megválaszolására készült korrelációs számítások eredményei

	önszabályozás fejlesztése	szójegyzetelés fejlesztése	szójegyzetelés monitorozása
szójegyzetelés fejlesztése	$r = 0,60$ $p < 0,001$	–	
szójegyzetelés monitorozása	$r = 0,57$ $p < 0,001$	$r = 0,62$ $p < 0,001$	–
stratégiaalkalmazás monitorozása	$r = 0,60$ $p < 0,001$	$r = 0,55$ $p < 0,001$	$r = 0,67$ $p < 0,001$

Kognitív, motivációs és demográfiai tényezők összefüggései az önszabályozott szótanulási stratégiafejlesztéssel

A következő kutatási kérdéskör azt vizsgálta, hogy milyen összefüggések mutatkoznak a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztési tevékenységeinek mértéke és annak lehetőségeivel kapcsolatos nézeteik, az erre irányuló motivációjuk, illetve az önszabályozott tanulási stratégiák fejlesztése között. E tekintetben is szignifikáns eredmények születtek (4. táblázat). Az önszabályozott szótanulási stratégiák fejlesztése nem meglepő módon erős kapcsolatban ($r = 0,67$; $p < 0,001$) állt a fejlesztésre irányuló motivációval, de még erősebben ($r = 0,70$; $p < 0,001$) korrelált a tanárok énhatékonyságával, míg kognitív attitűdjeikkel közepesen erős kapcsolódás mutatkozott ($r = 0,55$; $p < 0,001$). A kutatási kérdés érdeklődésén túl a korrelációs elemzések során további érdekes, szignifikáns eredmények is kirajzolódtak: a tanárok stratégiafejlesztési énhatékonysága erősen korrelált ($r = 0,66$; $p < 0,001$) a stratégiafejlesztési motivációjukkal, még erősebben ($r = 0,70$; $p < 0,001$) a kognitív attitűdjeikkel, illetve közepesen erős kapcsolatban ($r = 0,55$; $p < 0,001$) kapcsolódás mutatkozott a kognitív attitűdjeik és a motivációjuk között.

4. táblázat. A kognitív és motivációs tényezők korrelációja az önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztéssel

	önszabályozás fejlesztése	motiváció	énhatékonyság
motiváció	$r = 0,67$ $p < 0,001$	–	
énhatékonyság	$r = 0,70$ $p < 0,001$	$r = 0,64$ $p < 0,001$	–
kognitív attitűdök	$r = 0,55$ $p < 0,001$	$r = 0,55$ $p < 0,001$	$r = 0,70$ $p < 0,001$

A hetedik kutatási kérdésre, mely az angoltanárok demográfiai adatai és tanulóik önszabályozott stratégiáinak fejlesztése között keresett összefüggéseket, nem születtek szignifikáns eredmények. Ennek okai között húzódhat meg a minta mérete és az ebből következő változatosság hiánya. Nem kizárt, hogy nagyobb és sokszínűbb mintán történő vizsgálat mutatna szignifikáns eredményeket, de a jelen tanulmány alapján a demográfiai (regionális, életkori, intézményi szintű, vagy végzettségi) változók nincsenek kapcsolatban a tanulók önszabályozott szótanulási folyamatainak fejlesztésével.

Az önszabályozott stratégiafejlesztést befolyásoló tényezők

A tanulmány harmadik – és egyben utolsó – nagyobb érdeklődési területe a tanárok tanórai önszabályozott stratégiafejlesztéssel kapcsolatos motivációjának, vélt lehetőségeinek, énhatékonyságának hatásait vizsgálta a tanulók önszabályozott stratégiafejlesztésére. A kérdések megválaszolására regressziószámításokra volt szükség, amelyekben a függő változó a tanárok önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztése volt, különböző független változók viszonylatában.

Az egyik kérdés a tanárok kognitív attitűdjeinek és motivációjának tanórai önszabályozott stratégiafejlesztésükre irányuló hatásaira volt kíváncsi. Szignifikáns eredmények a motiváció ($R = 0,76$; $R^2 = 0,58$; $\beta = 0,35$; $t = 3,71$; $p < 0,001$) és az énhatékonyság ($R = 0,76$; $R^2 = 0,58$; $\beta = 0,45$; $t = 4,04$; $p < 0,001$) terén születtek, az önszabályozott tanulási folyamatok fejlesztésével és az azok mögött meghúzódó vélt lehetőségekkel kapcsolatos kognitív attitűdök nem voltak hatással arra, hogy a tanárok milyen mértékben fejlesztik tanulóik tanórán kívüli önszabályozott szótanulási stratégiáit.

A másik kutatási kérdés a tanárok önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztési háttértevékenységeinek – az önszabályozott szótanulás fontosságának ismertetése és a tanórán kívüli szótanulásról történő visszajelzés kérése – a tanórai önszabályozott szótanulásistratégia-fejlesztésre való hatásait célozta meg. Itt mindkét konstruktum szignifikáns hatást mutatott: az önszabályozott szótanulás fontosságának ismertetése is ($R = 0,71$; $R^2 = 0,51$; $\beta = 0,470$; $t = 5,110$; $p < 0,001$) és a tanulói önszabályozott szótanulási folyamatokról történő visszajelzés kérése is ($R = 0,71$; $R^2 = 0,51$; $\beta = 0,34$; $t = 3,67$; $p < 0,001$) hatással van azokra a tanórai folyamatokra, amelyek támogatják és fejlesztik a tanulók tanórán kívüli szótanulási folyamatait.

Megvitatás

Az itt bemutatott tanulmány az angoltanulók önszabályozott szótanulási folyamatainak fejlesztését tanári oldalról vizsgálta. Az önszabályozott tanulási folyamatok elősegítik a tanulást (Dávid és mtsai, 2014). Ezek fejleszthető folyamatok (Lewis és Vialleton, 2011), így a pedagógiai támogatás szerepet játszhat az önszabályozott tanulás minőségében és

sikerességében (Joo és mtsai, 2000; Nagy és D. Molnár, 2017; Young, 2005; Zimmerman, 2008). Ennek fontosságát pedig az itt megkérdezett tanárok is jelölték, továbbá arra is fény derült, hogy erről tanulóikkal is folytatnak diskurzusokat, ami a regressziós eredmények alapján befolyásoló tényezője is az önszabályozó stratégiák fejlesztésének.

Mivel a szótanulás a nyelvelsajátítás egyik legfontosabb eleme (Folse, 2011; Ghazal, 2007), a kutatás erre az aspektusra szűkítve vette górcső alá az angoltanárok önszabályozott tanulást fejlesztő mechanizmusait. A szótanulásistratégia-fejlesztés és a stratégiaalkalmazás figyelemmel követése azonban a jelen kutatás alapján kevésbé valósul meg, ami összhangban van korábbi kutatási eredményekkel (Ádámku, 2021); ellenben fontos lenne, mivel ezek a monitorozó tevékenységek is hatást mutattak a fejlesztésre. Érdekes a szójegyzetelés alacsony szintű ellenőrzése, főként Schmitt és Schmitt (1995) figyelmeztetésének fényében, mely szerint a jegyzetek átnézésével elkerülhető a szavak helytelen megtanulása. Ugyanakkor a szignifikáns kapcsolatok a szótanulási és szójegyzetelési stratégiák fejlesztése, illetve azok figyelemmel követése között az önszabályozott szótanulás fejlesztésének, támogatásának és monitorozásának kölcsönös jelenlétét mutatják, amely arra enged következtetni, hogy az önszabályozott tanulást támogató tanárok minden vizsgált aspektust egyaránt figyelembe vettek, erőfeszítéseik pedig tanulóik magasabb szintű önszabályozásához (D. Molnár, 2014) és jó tanulmányi eredményekhez (Dávid és mtsai, 2014) vezethet.

A szakirodalom alapján a tanárok kognitív attitűdjei, énhatékonysága és motivációja összefüggnek a pedagógiai tevékenységek hatékony végzésével (Dellinger és mtsai, 2007; Dörnyei és Ushioda, 2011; Karlen és mtsai, 2020), ezért a második kutatási kérdéscsoport a megkérdezett angoltanárok önszabályozott szótanulás fejlesztésére irányuló motivációjának, énhatékonyságának és kognitív attitűdjeinek, vagyis önszabályozott szótanulás fejlesztésével kapcsolatos lehetőségeiről alkotott képzeiteinek összefüggéseit kereste az önszabályozott szótanulás tényleges fejlesztésével. A magasabb szintű tanári énhatékonyság gyakoribb önszabályozott fejlesztési tevékenységek megvalósítását eredményezi (Karlen és mtsai, 2020), melyet a jelen kutatás korrelációs és regressziós eredményei is alátámasztanak, illetve hasonlóképpen alakult a fejlesztés és a tanárok arra irányuló motivációjának kapcsolata, ami kihatással lehet a tanulók önszabályozott tanulási motivációjára is (Dörnyei és Ushioda, 2011), csakúgy, mint a tanári énhatékonyság a tanulók belső motivációjára (Mojavezi és Tamiz, 2012). Pozitívan értékelhető, hogy a fejlesztéssel leggyengébb kapcsolatban a tanárok lehetőségeikről alkotott képzei álltak, és azok nem befolyásolják a fejlesztési tevékenységeket. Mindezen eredmények

Mivel a szótanulás a nyelvelsajátítás egyik legfontosabb eleme (Folse, 2011; Ghazal, 2007), a kutatás erre az aspektusra szűkítve vette górcső alá az angoltanárok önszabályozott tanulást fejlesztő mechanizmusait. A szótanulásistratégia-fejlesztés és a stratégiaalkalmazás figyelemmel követése azonban a jelen kutatás alapján kevésbé valósul meg, ami összhangban van korábbi kutatási eredményekkel (Ádámku, 2021); ellenben fontos lenne, mivel ezek a monitorozó tevékenységek is hatást mutattak a fejlesztésre. Érdekes a szójegyzetelés alacsony szintű ellenőrzése, főként Schmitt és Schmitt (1995) figyelmeztetésének fényében, mely szerint a jegyzetek átnézésével elkerülhető a szavak helytelen megtanulása.

tükrében motiváltságuk és énhatékonyságuk megléte elegendő ahhoz, hogy támogassák a tanórán kívüli önszabályozott szótanulási stratégiák hatékony tanulói alkalmazását, így a tanárképzésben és -továbbképzésben az énhatékonyság (Dellinger és mtsai, 2007) és a motiváció erősítését érdemes megcélozni, főként azon további eredmények alapján, hogy minél inkább úgy érzik a tanárok, hogy képesek az önszabályozott szótanulás fejlesztésére, annál motiváltabbak.

Összegzés, a kutatás implikációi és korlátai

A tanulmány a magyarországi angoltanárok vélt lehetőségeit, képzetait, motivációját és háttérmechanizmusait vetette össze tanulók önszabályozott szótanulásistratégiaalkalmazásának fejlesztésével, mely nagyban hozzájárulhat a tanulási folyamatok eredményességéhez (Dávid és mtsai, 2014). Az eredmények rávilágítanak olyan, a tanárok fejlesztési tevékenységei mögött meghúzódó háttérváltozók fontosságára, mint például a fejlesztéssel kapcsolatos énhatékonyságuk, észlelt lehetőségeik és motivációjuk. A szignifikáns mutatók előirányozzák, hogy mind a tanárképzésben, mind a tanári pályán és a továbbképzésben ezekre a tényezőkre érdemes figyelmet fordítani. Ezen túl hasznos információt nyújtottak azok az eredmények, melyek az önszabályozott szótanulás tényleges fejlesztése és annak monitorozása között mutattak összefüggéseket, melyek alapján az önszabályozott szótanulás fejlesztési mechanizmusai magukban hordozzák a lekövetési fázisokat visszajelzések kérésével és a jegyzetelési folyamatok ellenőrzésével. Az önszabályozott szótanulás fontos része a nyelvelsajátítás folyamatának, melyben a tanároknak is fontos szerepük van (Schmitt, 1997).

Habár a kutatás tervezési és kivitelezési fázisai törekedtek a téma minél pontosabb feltérképezésére, rendelkezik olyan korlátokkal, melyek nem engednek nagyobb általánosításokat. A minta mérete ($N = 86$) és nemi eloszlása nagymértékben a nők javára nem eredményez az angoltanárookra általános érvényű következtetéseket. Az önkiválasztós részvétel szintén korlátozhatja a minta változatosságát: előfordulhat, hogy olyan tanárok töltötték ki a kérdőívet, akik jobban érdeklődnek a téma iránt, nagyobb tudással rendelkeznek, vagy motiváltabbak az önszabályozott tanulással kapcsolatban. Az a tény, hogy a demográfiai adatok – mint például a tanárok életkora, végzettsége, az iskola regionális elhelyezkedése, az intézmény jellege – nem függnek össze a tanulók önszabályozott szótanulási stratégiáinak fejlesztésével, akár pozitívan is értékelhető, hiszen ez esetben a tanárképzésben és továbbképzésben egységes eredmények érhetők el. Ugyanakkor ezek a változók nagyobb mintán pontosabb képet mutathatnak, így a jelen tanulmány nem ad alapot az ilyen következtetések levonására. Összességében a kutatás érdemi eredményei ugyan nem általánosíthatóak, de útmutatást adhatnak mind az angoltanároknak, mind pedig a témában érdeklődő kutatóknak a téma további feltérképezésére.

Ádámku Szabina

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Ádámku, Sz. (2021). Az önszabályozó szótanulásra irányuló pedagógiai törekvések a veszélyhelyzeti távolléti oktatásban: Egy kérdőív érvényesítése. In: Grácz, T. E. & Ludányi, Zs. (szerk.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Nyelvtudományi Kutatóközpont. 24–46.
- Ádámku, Sz. (2023). A Covid-19 alatti digitális munkarend hatásai az önszabályozott angol szótanulás pedagógiai fejlesztésére: Középiskolai angoltanárok nézetei. *Modern Nyelvoktatás*, 29(1-2), 95–113. DOI: 10.51139/monye.2023.1-2.95.113
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. DOI: 10.1037/0003-066x.37.2.122
- Benson P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 47(4), 839–743. DOI: 10.1002/tesq.134
- Carter, R. A., Rice, M., Yang, S. Y. & Jackson, A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321–329. DOI: 10.1108/ils-04-2020-0114
- Csizér, K. (2012). A második nyelvi motivációs rendszer, 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). Az angoltanárok motivációja: Egy feltáró kutatás eredményei. *Akadémiai doktori értekezés*. ELTE BTK Angol-Amerikai Intézet, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest.
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013: Tanulás és környezet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29–54.
- Dávid, M., Taskó, T. Héjja-Nagy, K., Mester, D., Dörner, L. & Estefánné, V. M. (2015). Az önszabályozó tanulás fejlettségének összefüggései a tanulási eredményességgel és az IKT-használat gyakoriságával. *Magyar Pedagógiai Szemle*, 71(1/10), 197–225. DOI: 10.1556/0016.2016.71.1.10
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. & Ellett, C. D. (2007). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751–766. DOI: 10.1016/j.tate.2007.02.010
- Dóczi, B. & Kormos, J. (2016). *Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780190210274.001.0001
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. DOI: 10.1017/s026144480001315x
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei Z. (2014). Motivation in second language learning. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Snow, M. A. (szerk.), *Teaching English as a second or foreign language*. 4. kiadás. National Geographic Learning / Cengage Learning. 518–531.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2012). How to design and analyse surveys in second language acquisition research. In Mackey, A. & Gass, S. M. (szerk.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Blackwell Publishing Ltd. 74–94. DOI: 10.1002/9781444347340.ch5
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. 2. kiadás. Pearson Education Limited. DOI: 10.4324/9781315833750
- Fekete, I. (2020). A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: Egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején. *Magyar Pedagógia*, 120(4), 299–325. DOI: 10.17670/mped.2020.4.299
- Folse, K. (2011). Applying L2 lexical research findings in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 45(2), 362–369. DOI: 10.5054/tq.2010.254529
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 84–91.
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., Hönich, H. & Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Eötvös Loránd Kutatási Hivatal, Közgazdaság-tudományi Intézet. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2021.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 05.
- Joo, Y-T., Bong, M. & Choi, H-T. (2000). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5–17. DOI: 10.1007/bf02313398
- Józsa, K. & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó, B. (szerk.), *Mérlegen a Magyar Iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 367–406.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behaviour in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275–299. DOI: 10.1002/tesq.129
- Kojic-Sabo, I. & Lightbown, P. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176–192. DOI: 10.1111/0026-7902.00014

- Lewis, T., & Vialleton, E. (2011). The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: A comparison and critique. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 205–219. DOI: 10.1080/17501229.2011.577535
- Mizumoto, A. (2013). Effects of self-regulated vocabulary learning process on self-efficacy- *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 253–265. DOI: 10.1080/17501229.2013.836206
- Mizumoto, A. & Takeuchi, O. (2012). Adaptation and validation of self-regulating capacity in vocabulary learning scale. *Applied Linguistics*, 33(1), 83–91. DOI: 10.1093/applin/amr044
- Mojavezi, A. & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491. DOI: 10.4304/tpls.2.3.483-491
- Nagy, Z. & D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. DOI: 10.17670/mped.2017.4.347
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Cengage Learning.
- 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/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2023. 01. 05.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. 2. kiadás. Routledge.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, 79(1), 15–28. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05410.x
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal*, 49(2), 133–143. DOI: 10.1093/elt/49.2.133
- Tseng, W-T., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102. DOI: 10.1093/applin/ami046
- Tseng, W-T. & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58(2), 357–400. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00444.x
- Walters, J. & Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*, 13(4), 403–423. DOI: 10.1177/1362168809341509
- Webb, S. & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Young, M. L. (2005). The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25–40. DOI: 10.1177/0273475304273346
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. DOI: 10.3102/0002831207312909

Melléklet

A kérdőív konstruktumai és elemei

Önszabályozott tanulás fejlesztésével és annak lehetőségeivel kapcsolatos képzetek, kognitív attitűdök (KOGN_ATT)

- Szerintem az angoltanításban nem lehet fejleszteni a tanulók órán kívüli szótanulási stratégiáit.
- Megítélésem szerint az tanórán bemutatott szótanulási stratégiák elősegítik a tanulók tanórán kívüli szótanulásának hatékonyságát.
- Tapasztalataim szerint az angolórákba időben nem fér bele a tanórán kívüli szótanulás fejlesztése.
- Vannak lehetőségeim az angoltanításban arra, hogy órán kívül alkalmazható szótanulási stratégiákat mutassak be.

Tanári énhatékonyság az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (ÉNHA)

- Az angoltanításban képes vagyok fejleszteni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási stratégiáit.
- A tanítás során képes vagyok olyan szótanulási stratégiákat mutatni, melyek ösztönzik a tanulókat a stratégiák változatos használatára az órán kívül is.
- A tanórán kívül nem tudom befolyásolni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási tevékenységeit.
- Nincsenek módszertani eszközeim a tanórán kívüli szótanulás fejlesztésére az angoltanítás során.
- Az angoltanítás során tudok olyan saját szótanulási példát mutatni a tanulóimnak, mely ösztönzi őket a hatékony otthoni szótanulásra.

Önszabályozott szótanulást fejlesztő technikák alkalmazása (ÖNSZ_FEJL)

- Az angoltanítás folyamán mutatok olyan szótanulási stratégiákat, melyeket a tanulók az órán kívül is tudnak használni.
- Az angolórán változatos szótanulási stratégiákat alkalmazok az órán kívüli tanulás fejlesztése érdekében.
- Az angolórán kívüli szótanulási feladathoz stratégiát is szoktam társítani a tanulóimnak.
- Azért használom a tanítás során különböző szótanulási stratégiákat, hogy a tanulóknak mutathassak stratégiákat az órán kívüli tanuláshoz.

A tanulók szójegyzetelési stratégiáinak fejlesztése (JEGYZ_FEJL)

- A tanítás folyamán rendszeresen mutatok szójegyzetelési stratégiákat az angoltanulóimnak.
- A szótanulás hatékonysága érdekében a tanítás során megtanítok szójegyzetelési stratégiákat is az angoltanulóimnak.
- Az angoltanításban felhívom a tanulóim figyelmét arra, hogy a szavakat különböző módon jegyzetelhetik le.
- Szerintem nem számít, hogy a tanulók hogyan jegyzetelik le az új angol szavakat.
- Szerintem a tanítás során nem lehet fejleszteni a tanulók szójegyzetelési stratégiáit.

A tanulók szójegyzetelési stratégiáinak monitorozása (JEGYZ_MON)

- Figyelemmel kísérem az angoltanulóim szójegyzetelési tevékenységeit.
- Meg szoktam kérdezni az angoltanulóimtól, hogy hogyan jegyzetelik le az új szavakat.

- Időnként valamilyen formában megnézem, hogy hogyan jegyzetelik le a tanulóim a szavakat.
- Nem nézem meg, hogyan jegyzetelik le a tanulók az új angol szavakat.

Tanulói visszajelzés kérése az önszabályozott szótanulási stratégiák alkalmazásáról (STRAT_VISSZAJELZ)

- A tanítás folyamán rendszeresen kérek visszajelzést az angoltanulóimtól a tanórán kívüli szótanulásukról.
- A tanulói visszajelzésekben a tanórán kívüli szótanulási szokásaikról is érdeklődök.
- Figyelemmel kísérem az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási tevékenységeit.
- Nem ismerem az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási szokásait.

Tanári motiváció az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (MOT)

- Motivált vagyok arra, hogy fejlesszem az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulását.
- Szeretném, hogy segítségével az angoltanulóim hatékonyan tudjanak a tanórán kívül is szavakat tanulni.
- Fontos számomra, hogy hozzájáruljak az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulásának sikerességéhez.
- Mindent megteszek azért, hogy a tanulóim jobban tudjanak önállóan is szavakat tanulni.
- Nem érdekel, hogy az angoltanulóim hogyan tanulják meg a szavakat a tanórán kívül.

Az önszabályozott szótanulás fontosságának ismertetése a tanórákon (FONT_ISM)

- Az angolórákon rá szoktam világítani a tanórán kívüli szótanulási stratégiák fontosságára.
- Szótanulási feladatoknál a tanulóknak ki szoktam hangsúlyozni, hogy a tanórán kívül is szükségük van számukra hasznos szótanulási stratégiákra.
- Az angoltanításomban nem szoktam említeni a szótanulási stratégiák fejlesztésének fontosságát.
- Amikor szavakat tanulunk, az angoltanulóimnak kihangsúlyozom a bemutatott szótanulási stratégiák elsajátításának jelentőségét.

Absztrakt

Az önszabályozott tanulás napjaink információs és technológiai fejlődésével egyre nagyobb teret nyer. Különösen igaz ez az angolnyelv-tanulás területén, melynek számos aspektusa közül kiemelt fontossággal bír a szótanulás. Mint minden tanulási tevékenységben, az önszabályozott tanulásban is jelentős a tanár szerepe, mivel az önszabályozás fejleszthető (Lewis és Vialleton, 2011), és hatékonyságához hozzájárul a stratégiaalkalmazás, melynek sikerességét a tanári munka is elősegíti. A jelen kvantitatív kérdőíves kutatás magyarországi középiskolai angoltanárokat ($N = 86$) kérdezett az önszabályozott szótanulás tanórai fejlesztési folyamatairól és annak olyan mögöttes háttérváltozóiról, mint például a tanárok vélt lehetőségei az önszabályozott szótanulás fejlesztésére, illetve az arra irányuló énhatékonyságuk és motivációjuk. Az eredmények mutatják a tanárok pozitív hozzáállását az önszabályozott szótanulás fejlesztéséhez, ugyanakkor alacsonyabb átlagok születtek a tényleges stratégiafejlesztési mechanizmusok esetében. Kiderült azonban, hogy az önszabályozott szótanulást fejlesztő tanárok minden vizsgált mechanizmust alkalmaznak, vagyis szótanulási és szójegyzetelési stratégiákat egyaránt fejlesztenek, és tanulóiknál figyelemmel is kísérik. Számos szignifikáns kapcsolat és befolyásoló erő mutatkozott az önszabályozás tanórai fejlesztése és a háttérváltozók között, amely bizonyítja a tanárok képzeiteinek, énhatékonyságának és motivációjának fontosságát a tanulóik önszabályozott szótanulási tevékenységeinek fejlesztésében és támogatásában. A minta mérete és az önkiválasztós részvétel ugyan nem engedi az általánosítást, de az eredményekből levonhatók bizonyos következtetések a témában mind a tanári munka, mind pedig a tanárképzési és továbbképzési orientációk tekintetében, illetve iránymutatóak lehetnek további kutatásokra.

Kulcsszavak: önszabályozott tanulás, szótanulás, tanári szemlélet, angoltanítás, angol szókincsfejlesztés

A perfekcionista magatartás megjelenése egy serdülőknek tartott irodalomterápiás csoportfoglalkozás során

A serdülőkor egy ellentmondásokkal megtűzdelt időszak, az érzelmi viharok, az indulati kitörések, a sértődések, a magába zárkózás időszaka, amelyhez nem könnyű „kívülállóként” kapcsolódni, de az irodalom és az egyre népszerűbb irodalomterápiás elemek segítségével megkíséreljük mindezt. A biblioterápia a neveléshez, a pedagógiához ugyanolyan közel áll, mint a pszichológiához. Egyfajta személyiségfejlesztő-nevelő foglalkozást értünk alatta, amely az életminőség javulását és a krízisintervenciót is segítheti (Jeney, 2016).

Bevezetés

A serdülőknek nagyon sok kihívással kell szembenézniük életük folyamán, és ezek nagy része a középiskolás éveikhez kapcsolódik: be kell illeszkedniük egy új osztályközösségbe, egy új iskolába, meg kell felelniük az ottani elvárásoknak, amelyek lehet, hogy magasabb szintűek, mint amihez a diák eredetileg hozzászokott. Ez egy folyamat, amelyet nem lehet sürgetni. Ezeknél a gyermekeknél gyakori, hogy családon belül is kimutatható valamilyen szintű érzelmi megterhelés, mint például a szülők válása, iskolaváltás, kistestvér születése, vagy az éppen aktuális stresszhelyzet is állhat a negatív érzések hátterében, mint pl. a járványhelyzet kialakulása vagy az orosz–ukrán háború kitörése, amelyek nem várt feszültségforrások lehetnek. Ahogy Béres (2022) írja most megjelent könyvében, a járványhelyzet és a háború megélése nagyon sok tekintetben hasonlítanak egymáshoz. Mindkét szituációban másnál van a kontroll és nem nálunk, tehát nekünk csak az a remény marad, hogy egyik sem lesz ránk nézve végzetes. Ezek olyan váratlan krízishelyzetek, ahol a jövővel kapcsolatos hiedelmeink átalakulnak, sérülnek, és nem hisszük el többé, hogy a világ biztonságos hely, ahol semmi rossz nem érhet minket.

A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet

COVID-19 – ez az a vírus, amelyről 2020 tavasza előtt nem hallottunk, nem tudtuk, hogy létezik, nem tudtuk, hogy milyen közvetett és közvetlen gazdasági, társadalmi és kulturális következményekkel fog járni, de abban sokan biztosak voltak, hogy a home office, a környezetvédelem, az online vásárlás és a digitális oktatás meg fognak erősödni (Romsics, 2020). A magyar oktatási rendszer egyik napról a másikra

változott meg és alakult át az új kormányhatalozat következtében, amely 2020. március 14-én lépett életbe. Ettől a naptól számítva Magyarországon valamennyi köznevelési és szakképzési intézményben tantermen kívüli, digitális munkarendet vezettek be. A digitális oktatás megszervezése nagy terhet rótt az oktatási rendszerre váratlansága és az oktatási tér teljes megváltozása miatt. Az oktatásban részt vevő tanároknak, illetve a diákoknak is újra kellett definiálniuk saját magukat, ugyanis meg kellett oldaniuk, hogy az új, digitális, virtualizált közegben ugyanolyan hatékonyan funkcionáljanak és legyenek jelen, mint azt a jelenléti oktatás idején tennék. Gyakori gond volt, hogy az idősebb pedagógusgeneráció nehezen találta meg a kulcsot az online térhez (Dragon, 2021). Az oktatók és a diákok számára is világossá vált a digitális kompetencia létjogosultsága, amely rákényszerített mindenkit a technikai újítások alkalmazására és gyakorlására (Rausch és Mисley, 2021). Szabó és munkatársai (2021) tanulmányukban szintén arról számolnak be, hogy a hagyományos, jelenléti oktatás alatt a tanárok nem feltétlenül használták a digitális technológiát, ezért az online oktatásra való áttérés sokkal nehezebbnek bizonyult mindenki számára, mint az előre megjósolható lett volna.

Az iskolai teljesítmény hatása a tanulmányokra

Az iskolai teljesítményt több dolog is befolyásolhatja. Érdemes megemlíteni Atkinson (1977, idézi: Mayer és mtsai, 2011; Atkinson, 1994) teljesítménymotivációra vonatkozó elméletét. Úgy véli, hogy két egymással ellentétes motívum jelenik meg: az egyik a cél elérésének motívuma, a másik a kudarc-tól való félelem, vagyis, ha olyan feladathelyzettel találjuk szembe magunkat, ahol a cél elérése bizonytalan. A sikerorientált személyek számára az jelenti az abszolút sikert, ha a feladat számukra közepes nehézségű, amely a kudarcoktól személyeknél pont fordítva van: akkor lesz a legalacsonyabb a motivációjuk, ha a siker és a kudarc elérésének valószínűsége azonos. A sikerorientált személyek jellemzően ha túl könnyűnek vagy túl nehéznek találják egy feladatot, akkor mutatják a legalacsonyabb motivációt.

Az észlelt énhatékonyság az emberek véleményét tükrözi saját képességeikről arra vonatkozóan, hogy egy kijelölt teljesítményszintet el tudnak-e érni (Bandura, 1994).

Az észlelt énhatékonyság az emberek véleményét tükrözi saját képességeikről arra vonatkozóan, hogy egy kijelölt teljesítményszintet el tudnak-e érni (Bandura, 1994). Az a tanuló, aki erősen szorong az általa megjelölt tantárgytól, alacsonyabb szintű hatékonyságot él meg (Nótin, 2015). Azok a személyek, akik alacsony énhatékonysággal rendelkeznek, hajlamosak azt feltételezni, hogy a nehézségekkel szemben kár erőfeszítést tenni, hiszen úgysem vezet eredményhez, ezáltal könnyen feladják a küzdelmet.

Akik viszont magas énhatékonysággal bírnak, azok a felmerülő akadályokat leküzdhetőnek tartják, és kellő kitartást tanúsítanak a nehezebb helyzetekben is (Nótin és Páskuné, 2015). Azok a tanulók, akik kedvezőtlennek értékelik a saját iskolai előmenetelüket, sokkal alacsonyabb énhatékonyságot élnek meg, mint azok a diákok, akik önmagukat jónak találják. Ez érvényes az iskolán kívüli elfoglaltságaikra is (Nótin és Páskuné, 2015).

Az a tanuló, aki erősen szorong az általa megjelölt tantárgytól, alacsonyabb szintű hatékonyságot él meg (Nótin, 2015). Azok a személyek, akik alacsony énhatékonysággal rendelkeznek, hajlamosak azt feltételezni, hogy a nehézségekkel szemben kár erőfeszítést tenni, hiszen úgysem vezet eredményhez, ezáltal könnyen feladják a küzdelmet. Akik viszont magas énhatékonysággal bírnak, azok a felmerülő akadályokat leküzdhetőnek tartják, és kellő kitartást tanúsítanak a nehezebb helyzetekben is (Nótin és Páskuné, 2015). Azok a tanulók, akik kedvezőtlennek értékelik a saját iskolai előmenetelüket, sokkal alacsonyabb énhatékonyságot élnek meg, mint azok a diákok, akik önmagukat jónak találják. Ez érvényes az iskolán kívüli elfoglaltságaikra is (Nótin és Páskuné, 2015).

A sikeres iskolai teljesítményt nagymértékben megnehezíti, hogy rengeteg tankönyv áll a pedagógusok, illetve a diákok rendelkezésére, amelyek lexikális információkat tartalmaznak. Az is negatívan hat a jó eredmény elérésére, hogy a pedagógusok igyekeznek a tantervet szorosan tartani és követni, amelynek következtében nem jut elegendő idő a gyakorlásra egy-egy téma kapcsán, és a diákok kevésbé látják át az összefüggéseket, amelyek elengedhetetlenek a jó megértéshez (Ceglédi és Máth, 2013).

Az irodalomterápia gyakorlati jelentősége a középiskolában

A biblioterápia iskolában betöltött pozitív szerepét több tanulmány is alátámasztja. Az iskolai keretek között alkalmazott egyéni vagy csoportos irodalomterápiás foglalkozás preventív jellegű, emellett a diákok számára személyiségfejlesztő hatással bír az érzelmi és a mentális problémáik esetében. Béres (2022) könyvében szintén kiemelte az irodalomterápia kedvező hatásait, amelyek vélekedése szerint a következők: kapcsolódni tanít, gondolkodni tanít, figyelni tanít, segít az elszigeteltség, elmagányosodás elleni küzdelemben, szorongásoldó, összerendező hatású, projekciós felületet kínál, katarzishoz juttat, fejleszti a problémamegoldó képességet és terepet nyújt az interperszonális tanuláshoz, multikulturális és demokratikus közeget teremt, mozgósítja a kreatív ént, énidőhöz juttat. A felsoroltak egy része kifejezetten az irodalomterápia pozitívumai közé sorolható, viszont az említett hatótényezők között akadnak olyanok is, amelyek más csoportos vagy egyéni terápiában is megtalálhatóak, hatásuk nem kifejezetten az irodalomterápiánál figyelhető meg.

Asztalos-Varga (2014) nézőpontja szerint a különféle gyermekcsoportoknak összeállított olvasmánylista elsődlegesen ne a szórakoztatást szolgálja, hanem igyekezzen vitaindító katalizátorként funkcionálni a diákság számára, amely segítheti a problémamegoldó képességük javulását. A fiatalok alkalmazkodását és önértékelését is nagymértékben elősegíti az irodalomterápiás foglalkozáson való részvétel, mivel az olvasmányok alapján fejlődik a személyiségük, erősödik a másik ember iránti szociális érzékenységük és a tiszteletük (Asztalos-Varga, 2014; Bartos, 2009). Jókainé Molnár (2017) cikkében az irodalomterápiás foglalkozást az irodalomórákkal állította párhuzamba, és azt állapította meg, hogy teljesen más a cél és az eszközrendszer a két típusú foglalkozás között, hiszen az órai munka közben nem mindig elfogadható a saját élmény feltárása, illetve az őszinte rácsodálkozás élménye. Nagy (2016) tanulmányában a biblioterápia hasznát igyekszik hangsúlyozni az iskolai irodalomtanítás során. Úgy véli, hogy a megszakított felolvasással, a szerző előzetes bemutatásának a mellőzésével, az irodalomtörténeti adatok figyelmen kívül hagyásával létrehozható egy olyan élmény- és gyermekközpontú irodalombefogadási esemény, amely a megszokott iskolai kereteken túlmutat, ahol a fókusz a szövegen és az olvasón van, ahol senki sem biztos abban, hogy az ismert „végső tanulságnak” meg kell-e egyáltalán jelennie, ahol az aktuális konfliktusaink tudatos és tudattalan megjelenése élvez prioritást. Emellett cikkében kitér arra is, hogy hazánkban az olvasás szinonimájaként leginkább a szövegértés és a kompetenciamérés fogalmak

jelennek meg, amelyet a PISA-méréseknek köszönhetünk. Az élményközpontú irodalomtanítás minden bizonnyal pozitívan befolyásolná a tanóra hangulatát, illetve növelhetné az olvasás iránti érdeklődés növekedését, amely így a PISA-eredmények javulását segíthetné elő.

Az irodalomterápiás csoport

A csoport hat fővel indult, nemi összetételét tekintve 5 lány és 1 fiú. A csoportfoglalkozások online formában zajlottak, ahol már az első alkalommal szóbeli szerződést kötöttem a csoporttagokkal. A szerződéskötés meghatározza a kapcsolat dinamikáját, benne foglaltatik, hogy mit várunk el a csoporttagoktól, és mi az, amit mi tudunk nyújtani a tagok számára (hány alkalomról van szó, milyen időintervallumban és keretben gondolkodjanak a csoporttagok). A foglalkozások forgatókönyve megvolt, de a változtatás jogát annak függvényében fenntartottam, hogy a csoportnak menet közben milyen igénye támad, mennyit időzünk el egy-egy kérdésnél, illetve törekedtünk arra is, hogy a csoportfoglalkozások alatt senkiben ne maradjanak megválaszolatlan kérdések, és tisztázzunk minden felmerülő nehézséget, problémát.

A foglalkozássorozat megállapodásunk szerint hat alkalomból állt. A hat alkalom hat különböző tematika mentén lett kialakítva, amelyet nagyon rugalmasan kezeltem. A témákat az iskolapszichológusi munka során prioritást élvező problémák jelentették, illetve a diákokkal való beszélgetés is nagy segítségemre volt, hogy milyen vonalon mozogjak, ha szeretném őket megnyerni.

Az első alkalom a bemutatkozó, ismerkedő alkalom volt, amikor a „Ki vagyok én?” kérdésre kerestük a választ. Az önértékelés kialakulása az ember számára létfontosságú: biztos alapot nyújt a kudarcokkal és támadásokkal szemben, segít abban, hogy a környezethez könnyebben tudjunk alkalmazkodni, illetve a stresszel való megküzdésben is segítségünkre válik (Smith és Mackie, 2004). Ekkor átbeszéltük a terápiás kereteket, azokat a szabályokat, amelyek a foglalkozások során a csoportra érvényesek lesznek. Megegyeztünk abban, hogy az érzésekkel nem vitatkozunk, mert mindenkinek más érzései vannak egy-egy terület és téma kapcsán, s hogy nyílt kommunikációt folytatunk a másikkal. Online csoportfoglalkozásról lévén szó, megbeszéltük azt is, hogy a kamera használata mindenki számára kötelező, de a passzolás lehetősége az online térben is adott és igénybe vehető. Ezen az alkalmon T. Danny *Ki vagyok* című dalszövegét hallgattuk meg. Ez egy érdekes és merész vállalkozás volt tőlem, mert a csoporttagok közül senkinek nem nyerte el a tetszését T. Danny művészete, aki amúgy elég népszerű a serdülő fiatalok körében. Ennek ellenére mégis jó döntés volt ez a szám, mert mint ahogy megfogalmazták, nem vitte el őket a „» Hú, de szeretem ezt a számot!«-érzés”. Az irodalomterápiás csoportfoglalkozás legfontosabb mozzanatai közé tartozik a megfelelő szöveg kiválasztása, amely egyúttal az irodalomterápia hatékonyságát is nagymértékben befolyásolja (G. Tóth, 2014, 2016). A csoportfoglalkozások során azonban nem elegendő maga az olvasmány, ez ugyanis önmagában nem feltételezi a terápiás hatást (Béres, 2017; G. Tóth, 2014). A kiválasztás folyamata alatt az egyik legfontosabb kritérium Béres (2017) szerint, hogy a terápia során használt szöveg találkozzon a csoportfoglalkozás során középpontba állított témával, a csoporttagok érzelmi szükségleteivel, illetve az intellektuális képességükkel. Továbbá arra is kitér könyvében, hogy a csoportban létrejövő beszélgetés, a párbeszéd és a reflexiók segítsék a csoporttagok önismereti munkáját, és világítsanak rá az életükben bekövetkező elakadásokra, azok okaira, összefüggéseire, támogassák a személyes élmények mozgósítását, illetve a problémák feldolgozását. A zene meghallgatása után, a dalszöveget értelmezve, a diákok nagy részénél valamilyen formában felmerült a bántalmazás fogalma. Azt fogalmazták meg, hogy sokukat általános iskolában ilyen vagy

olyan formában bántalmazások érték, és azok a felsőbb évesek, akik inzultálták őket, általában ezt a zenei műfajt hallgatták, amitől a diákok nem tudtak elvonatkoztatni. Szó esett az általánosításról, hogy milyen érdekes, hogy egy zene régi személyeket juttathat eszünkbe, mindezek mentén pedig mély érzelmi megnyilvánulásoknak lehettünk tanúi a csoportban. Kicsit elidőztünk a múltban, hogy honnan indultak az egyes csoporttagok, és hogy jelen pillanatban hol vannak, illetve, hogy hová tartanak. E tekintetben is a vártnál sokkal jobban megnyíltak egymás előtt a résztvevők.

A második alkalommal a központi téma a koronavírus okozta karanténhelyzet megélése volt. Totth Benedek *Karantén* című novellájával és Kemény Márk képversével dolgoztunk, amely a koronavírusról szól. Dixit-kártyák segítségével kellett elmesélniük, hogy számukra mit jelentett a járványhelyzet és a karantén. Többen is megfogalmazták, hogy egy több szempontból is nagyon terhelt időszakon vannak túl. Összeségében elmondható, hogy a diákokat megviselte a digitális oktatás, az otthonlét és a szociális kapcsolatok hiánya. Félték és félnek a mai napig, túlterhelt időszak volt ez mindannyiuk számára, főként, ha még a családban lévő kisebb gyermekek is az ő felügyeletükre voltak bízva a házimunkák elvégzése mellett.

A harmadik alkalommal a siker és a kudarc kérdése került a középpontba, a motiváció és az iskolai motivátlanság, valamint azoknak háttértényezői. A sikerorientált és a kudarckerülő személyek tulajdonságai mentén megpróbáltuk saját magunkat is elhelyezni eme kontinuum egy pontján. Ezeket a nehéznek bizonyuló témákat a siker-jéghegy ábra alapján beszéltünk át, amely után témánkba vágó haikukból kellett olyat választaniuk, amelyik a legjobban jellemzi őket. Kreatív feladatként saját haikut kellett alkotniuk.

A negyedik alkalommal a családi környezet és a tanári visszajelzések hatásáról volt szó, amelyek jelentős mértékben befolyásolhatják a teljesítménymotivációt. Bevezetesként az IGEN! társasjátékból kiválogattam tizenöt darab kérdést, és előző alkalommal már kértem a diákokat, hogy a mai foglalkozásra hozzanak magukkal egy villát és egy kést. A feladat az volt, hogy a kérdésekre válaszoljanak igennel vagy nemmel. A csavar a történetben, hogy mikrofon nélkül kellett válaszolniuk a kés vagy a villa felemelésével. A kés jelentette az igent, a villa pedig a nemet. A játék után Nancy Davis meséjét olvastam fel a diákoknak, melynek címe: *A lány, aki táncolni tanult*. A mese végeztével megbeszéltük, hogy mi a történet tanulsága, hogy ki az, aki tud Lilivel azonosulni, milyen személyiséggel rendelkeznek azok az emberek, akik Liliként élik a mindennapjaikat. Előkerült a tanárokkal kapcsolatos attitűd is, hogy mennyire befolyásolja a pedagógus visszajelzése azt, hogy mi hogyan fogunk tekinteni saját magunkra.

Az ötödik alkalommal folytattuk az előbbi témát, amely szervesen kapcsolódott az újhoz. A megfelelési kényszer, a teljesítménymotiváció szoros összefüggést mutat ugyanis a perfekcionizmussal és a halogatással. A szülői szerep fontosságát is ki kell hangsúlyoznunk, mivel a pszichológusok vélekedése szerint a gyermekek túlzott perfekcionizmusát legtöbbször maguk a szülők okozzák. Fontos, hogy ne a saját meg nem élt vágyaikat erőltessék a gyerekekre, hanem erősítsék bennük azt, amit valójában tudnak és amire képesek (Tóth, 2014). Albano és munkatársai (1996) úgy gondolják, hogy a szorongó gyermekek folyamatos támogatást és bátorítást érdemelnének, mivel olyan elvárásokat állítanak maguk elé, melyeket sok esetben képtelenek megugrani, és kudarc esetén magukat vádolják az esetleges sikertelenség miatt. Sapp (1993; idézi Kotta, 2011) vélekedése szerint a szülők negatív verbális és nonverbális kommunikációs mintái is befolyásolják, hogy a diákok vizsgahelyzetben, különféle teljesítményszituációkban milyen szorongásszintről számolnak be. L. Stipkovits (2015) könyvében „idomár szülőként” aposztrofálja azokat, akik a gyereküket már kiskoruktól kezdve hatalmas nyomás alá helyezik, és azt sugallják nekik, hogy nem szabad a tökéletesebbel kevesebbel beérni. A magas szülői elvárások miatt a diákok a perfekcionizmust megküzdési mechanizmusként fogják alkalmazni az elutasítás és a kudarc okozta szűgyen elkerülése érdekében

(Nagy, 2019). Ez többnyire azokra a diákokra jellemző, akik tehetségesek vagy jó intellektussal bírnak; azokra a diákokra, akiket a szülők mellett a pedagógusok is gyakran túldicsérnek, és a dicséret nem a diákok által nyújtott erőfeszítésekre irányul, hanem az adottságaikra. Ez a túlzott dicséretés a kiváltója a feltételes önbecsülés kialakulásának, ami azt jelenti, hogy a diákok az intelligenciájukat vagy a teljesítményüket tartják személyes értékeiknek, és ha kudarcot vallanak, akkor értéktelennek érzik magukat.

Turi Tímea *Találkozás egy fiatal lánnyal* című versét olvastam fel a diákoknak, amelyből ki kellett választaniuk azt az egy mondatot, amellyel a legjobban tudnak azonosulni. A „tanuljon meg hibázni” és a „ne csináljon mindent feladatszerűen” sorokat választották a legtöbben, és a csoportfoglalkozás alatt többször is elhangzott, hogy mennyire igyekeznek minden téren, és törekszenek a tökéletességre, mert ha valaminek nem biztosak, akkor inkább bele se fognak, azaz halogatják. A digitális oktatás időszakában, amikor nem volt olyan számonkérés, mint az iskolában, nagyon elodáztak a feladatokat, mondván, hogy úgysem tudják megcsinálni.

Silverman (1999) szerint a perfekcionizmus akkor is kialakulhat, ha a diáknak nem jelent elég kihívást az iskolában elvégzendő feladat. Adelson (2007; idézi Harmatiné Olajos 2011) differenciáltan közelíti meg a témát. Kategorizálása mentén a maladaptív perfekcionizmus öt típusát különböztetjük meg (1. táblázat).

1. táblázat. A perfekcionizmus maladaptív iskolai típusai
(forrás: Harmatiné Olajos és Pataky, 2014)

A maladaptív perfekcionizmus típusa	Jellemzők	Tantermi javaslatok
110%-osan teljesítő	Irreális követelmények támasztása. A végső jegyre és az elkövetett hibákra koncentrál.	Az erőfeszítések elismerése, dicsérete. Érzékeltetni, hogy a hibákból tanulni is lehet.
Kockázatkerülő	A saját ideák és standardok el nem érése miatti félelem. Aszinkron fejlődés, vagy fizikai korlátok, melyek miatt inkább elkerüli a feladatot.	Biztonságos érzelmi légkör, mely bátorít a kockázatvállalásra. Új, szokatlan dolgok kipróbálásának támogatása, elismerése.
Imázskontrolláló	Őrizni akarja a másokban kialakított pozitív képet. Inkább kiszáll a tevékenységből, de nem kockáztat.	Szerepjátékok segítségével mások érzelmeinek a megértése. Versengő helyzetekben a vesztes élményének megbeszélése. A versengő helyzet előtt megbeszélni az elérendő személyes célokat.
Újracsináló	A feladat elvégzése során fellépő frusztráció miatt az újracsinálás stratégiáját választja, esetleg egy idő után feladja. Gyakori az aszinkron fejlődés.	Hinni abban, hogy erőfeszítéseik sikerrel járnak. Olyan személyek bemutatása, akik szintén hasonlóan tettek. Lehetőség a tanulók munkáinak kölcsönös kritizálására.
Halogató	Nagyszabású elképzelések után félelem a munka tényleges elkezdésétől.	A nagyobb célok kisebb feladatokra, lépésekre bontása. Segítsünk felismerni, hogy senki sem lehet minden pillanatban és minden helyzetben tökéletes. Segítsünk az időgazdálkodásban.

Olajos és Gál (2021) tanulmányukban összegyűjtöttek olyan, iskolai közegben pedagógusok számára is hasznos intervenciós lehetőségeket, amelyek alkalmazása során törekedhetünk a perfekcionizmus negatív hatásainak a kiküszöbölésére (amely a járványhelyzet során hatványozottan alakulhatott ki a diákokban).

A teljesség igénye nélkül párat megemlítenénk:

- fontos, hogy biztosítsunk számukra gondoskodó, biztonságos környezetet,
- hogy tudassuk velük, hogy a hibázás természetes dolog,
- hogy támogassuk őket reális célok kitűzésében, a dolgok fontossági sorrendjének a kialakításában,
- hogy az elvárásaink legyenek világosak és egyértelműek,
- hogy a nagyobb feladatokat bontsuk kisebb egységekre.

Ezek az intervenciós lehetőségek segíthetnek a fiataloknak, a pedagógusoknak, a szülőknek, hogy a perfekcionizmusban rejlő energiákat mozgósítani tudják és legyenek képesek azokat pozitívvá alakítani, ami nagyon fontos annak megértésében is, hogy a mindennapok során hogyan tudnak a magas teljesítményelvárásokkal megküzdeni iskolai szinten. Ezek a lehetőségek nemcsak a perfekcionizmus, de a járványhelyzet okozta teljesítményfeszültség csökkentésére is tökéletesek.

A hatodik alkalommal még a halogatásról beszélgettünk, de ez az alkalom már a kölcsönös visszajelzésekről is szólt, ez volt az elkészítés és egyben a búcsú ideje is. Ezen alkalommal Dékány Dávid *Teendők* című versével foglalkoztunk. Felolvastam a diákoknak a verset, de most sem mondtam el a költő nevét és a vers címét a csoport tagjainak, mivel arra kértem őket, hogy a felolvasás után beszéljünk kicsit arról, hogy ki milyen címet adna a versnek, kiből mi csapódott le a szöveg hallatán, mennyire érintette meg őket az alkotás, mit gondolnak, hogy miért pont ezt a verset hoztam a mai alkalommal. A címre nagyon sok variáció érkezett, de a többségük nagyon hasonló volt: „Kósza gondolatok”, „Kóbor gondolat”, „Álmok”, „Vágyak”, „Vágyálmok”, „Jövő” stb. Kreatív feladatként a diákok is írtak egy verset magukra vonatkozóan. A versekkel kapcsolatosan nemcsak magukat „elemezték”, hanem a többiekétől is kaptak visszajelzést, és végül értékeltem az egész foglalkozássorozatot.

Visszajelző kérdőív elemzése

Az irodalomterápiás csoportfoglalkozás végén kiküldtem a diákok számára egy online megszerkesztett visszajelző kérdőívet, amellyel kapcsolatban azt kértem, hogy a lehető legőszintébben töltsék ki. A kérdőív kitöltése teljesen anonim volt, és kettős célt szolgált: egyrészt segített a diákok számára a gondolataik összegzésében és a terápia hozadékaiknak a rendszerezésében, másrészt pedig segített nekem is mint csoportvezetőnek, hogy a visszajelzések alapján szakmailag tudjak fejlődni, és át tudjam gondolni, hogy mi az, amit jól csináltam, és mi az, amit legközelebb másképp kellene. A kérdőív eredményeinek figyelembevétele számomra is tanulság és tanulási lehetőség volt a későbbi csoportvezetői feladatkörömet nézve. Fontosnak tartottam a diákok belső motivációját kitapintani, hogy milyen indítástól jelentkeztek az irodalomterápiás foglalkozásra, illetve a csoportban szerzett tapasztalataikra is kíváncsi voltam (pozitív és negatív tapasztalatokra, érzésekre egyaránt). Mivel még nem tartottam online formában középiskolás korosztály számára önismereti jellegű csoportfoglalkozást, ezért ezzel kapcsolatosan is szerettem volna visszajelzést kapni, hogy mennyire sikerült a diákok szerint, hogy mit szerettem volna a foglalkozások során elérni, milyen előnyei voltak az otthonról való bejelentkezésnek, és milyen hátrányokkal kellett megküzdeniük a foglalkozások alkalmával. A foglalkozások során használt szövegek is foglalkoztattak, hogy sikerült-e olyan adekvát,

alkalomhoz és korcsoporthoz illő szövegeket választani, amivel tudtak mit kezdeni és adott esetben azonosulni velük. Ezen kívül azt is fontosnak tartottam megtudni, hogy melyik csoporttag volt az, aki a legnagyobb hatással volt rájuk, és miért pont ő, emellett pedig a csoportvezetői szerepünk tekintetében is szerettünk volna visszajelzést kapni.

Az eredmények közül pár visszajelzést szeretnénk kiemelni. Például, hogy a diákok hogyan vélekednek arról, hogy szerintük milyen terápiás hozzáállással szolgált számukra a csoportfoglalkozáson való részvétel és milyen felismeréseket szereztek az alkalom során, ha így utólagosan visszagondolnak rá.

„Megtanultam türelmesebb lenni.”

„Senki sem és közben mindenki tökéletes bizonyos szempontból. Mindenki másként értelmez dolgokat és más oldalról közelítünk meg dolgokat, és ez így van jól.”

„Hogy igenis én is érek valamit, függetlenül attól, mások mit mondanak, és hogy fontos kiszűrni a mérgező embereket, valamint, hogy haladni kell előre, akkor is, ha kilátástalan a helyzet, és hogy vannak hozzám hasonló emberek.”

„Merjem jobban kimutatni az érzelmeimet.”

„Hogy ne ragaszkodjak görcsösen egy általam vélt helyes megoldáshoz, ha valamit nem tudok, akkor ne adjam fel, hanem próbáljam meg a saját értelmezésemben megcsinálni.”

„Úgy gondoltam, hogy ez a csoportos beszélgetés segíteni fog elengedni pár rossz dolgot az életemből (tényleg sokat segített).”

Az online térben való csoportos élményekről szeretnénk még pár szót írni. A diákok nagy része kifejezetten élvezte, hogy nem kellett utazgatniuk sehová, hogy nem ment el ezzel rengeteg idejük, de mégis többen megemlítik, hogy a személyes jelenlét varázsa mégiscsak hiányzott nekik. Egyikük nagyon szépen megfogalmazta az előnyeit és a hátrányait is az online csoportnak: „Mindenképp könnyebbésségnek mondanám, hogy nem kellett utazni és az otthonom kényelméből vehettem részt a foglalkozáson. Hátrálynak furcsa mód ugyanezt mondanám, mivel voltak személyes történetek is, és tudom, hogy a családom nem reagálna jól arra, hogy erről beszéljek másoknak, és kicsit frusztráló érzés volt, hogy hiába nem hallanak, a tudat, hogy itthon vannak, mégis bennem volt.” Egy másik diák erre a kérdésre így felelt: „Lényegtelen az, hogy online vagy személyes térben vagyunk, ha a kommunikáció magával ragad minket.”

Az online térben való csoportos élményekről szeretnénk még pár szót írni. A diákok nagy része kifejezetten élvezte, hogy nem kellett utazgatniuk sehová, hogy nem ment el ezzel rengeteg idejük, de mégis többen megemlítik, hogy a személyes jelenlét varázsa mégiscsak hiányzott nekik. Egyikük nagyon szépen megfogalmazta az előnyeit és a hátrányait is az online csoportnak: „Mindenképp könnyebbésségnek mondanám, hogy nem kellett utazni és az otthonom kényelméből vehettem részt a foglalkozáson. Hátrálynak

furcsa mód ugyanezt mondanám, mivel voltak személyes történetek is, és tudom, hogy a családom nem reagálna jól arra, hogy erről beszéljek másoknak, és kicsit frusztráló érzés volt, hogy hiába nem hallanak, a tudat, hogy itthon vannak, mégis bennem volt.” Egy másik diák erre a kérdésre így felelt: „Lényegtelen az, hogy online vagy személyes térben vagyunk, ha a kommunikáció magával ragad minket.”

Az eredmények bemutatása során arra a kérdésre, hogy milyen jelzővel, érzéssel, tulajdonsággal illetnék a diákok az irodalomterápiás foglalkozáson szerzett élményeiket, az alábbi szöveghő nyújthat támpontot:



Összefoglalásként elmondható, hogy az irodalomterápiás csoportfoglalkozás pozitív visszhangot keltett a csoportfoglalkozásokon részt vevő diákokban, és úgy vélem, hogy a szófelhőben szereplő pozitív szavak is megmutatják, hogy mennyi élménnyel gazdagodtak az elmúlt hat alkalom során.

Az irodalomterápiás csoportban elhangzottak összegzése

A csoportba jelentkező diákok mentálisan egészségesek, akik az irodalom szeretete mellett leginkább az önismeretük mélyítése miatt jelentkeztek a csoportfoglalkozásokra, amely igényt mindenképpen szem előtt tartottuk. A választott korcsoporttal kapcsolatosan fontos kiemelni, hogy a serdülőkorú diákok nagyon magukra hagyottak voltak a járványhelyzet idején (a szülők dolgoztak; nem tudtak a barátaikkal találkozni; a tanórák online módon voltak megtartva, ha meg voltak egyáltalán; rengeteg feladatot kaptak, amelyet rövid határidőn belül kellett megoldaniuk, és még sorolhatnánk).

A biblioterápiás foglalkozásokon átlagosan öt fő jelen volt a hatból, és a hiányzások hátterében is többnyire vagy betegség, vagy valamilyen halaszthatatlan, előre fixált feladat állt. Nagyon jó volt látni és megtapasztalni, hogy a diákok őszintén meg tudtak nyílni egymás előtt. Voltak olyan diákok, akiknek könnyebben ment a belső világuk feltárása, az érzéseikről való beszélgetés, de voltak olyanok is, akiknek nehezebben, és végül olyan is akadt, aki menet közben ismerte fel, hogy neki ezzel problémái lesznek a foglalkozások során.

A részt vevő személyek közül volt olyan diák, aki szívesen írt verseket, és vett részt a kreatívabb jellegű feladatokban, de nem mindenki tudott egyformán bekapcsolódni ezekbe a munkálatokba. Az irodalmi alkotások, a különböző szövegek, amelyeket az egyes foglalkozásokhoz választottunk, elnyerték a tetszésüket – igaz, a szövegeket tekintve inkább a kortárs műveket helyeztem előtérbe, mivel a mindennapi tapasztalatom az, hogy a fiatalabb korosztály körében népszerűbbnek minősül egy olyan alkotás, amely közelebb áll az ő nyelvi világukhoz. A csoportfoglalkozások során felhasználható műveket igyekeztem a csoport céljának és módszereinek megfelelően kiválogatni. Figyelembe vettem azokat az általánosítható jegyeket, amelyek a serdülőkorra jellemzőek, azokat a tipikus élethelyzeteket, amelyekkel az elmúlt időszakban szembesülniük kellett, azokat a felmerülő nehézségeket és problémákat, amelyeket az iskolai és az iskolán kívüli megfélemlési kényszer okoz számukra, végül pedig a tanulással és teljesítménnyel kapcsolatos vélekedéseiket.

Az utolsó alkalommal a diákokkal összegeztük, hogy kinek milyen érzés volt a csoportban való részvétel. Érdekesnek, fontosnak, terápiás jellegűnek, személyre szabottnak nevezték az alkalmakat, egyúttal azt is megfogalmazták, hogy bár kezdetben volt olyan érzésük, hogy az irodalmias megfogalmazás miatt majd valamilyen irodalomóra jellege lesz ezeknek, de végül kellemesen csalódtak, hogy a közös munkának nem volt „tanóraszaga”.

Gál Zsóka

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

G. Tóth Anita

Debreceni Egyetem Irodalomtudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Adelson, J. L. (2007). A „Perfect” Case Study: Perfectionism in Academically Talented Fourth Graders. *Gifted Child Today*, 30(4), 14–20. DOI: 10.4219/gct-2007-490
- Asztalos-Varga, Cs. (2014). Kiszakadva a családból – a gyermekotthonban élő gyermekek traumáinak enyhítése biblioterápiával. *Könyvtári Figyelő*, 60(3), 308–311.
- Atkinson, J. W. (1994). A teljesítménymotiváció. In Szakács, F. (szerk.), *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV/1. Személyiségdimenziók mérése*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 205–291.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, V. S. (szerk.), *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4. Academic Press. 71–81.
- Bartos, É. (2009). Gyermekek biblioterápiája. In Szávai, I. (szerk.), *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó. 93–103.
- Béres, J. (2017). „Azért olvasok, hogy éljek” Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig. Kronosz Kiadó.
- Béres, J. (2022). *Élet a sorok között. Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek*. Libri Könyvkiadó.
- Ceglédi, E. & Máth, J. (2013). Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(4), 23–46.
- Davis, N., Simms, L. & Korbai, H. (2010). *Az aranytők. Terápiás történetek és mesék traumát átélt gyerekeknek*. L'Harmattan Kiadó – Mosoly Alapítvány.
- Dragon, Z. (2021). Oktatási platform – platform-oktatás: a járványhelyzet kihívásai és lehetőségei a digitális oktatásban. *Iskolakultúra*, 31(6), 50–61.
- G. Tóth, A. (2014). A csoportterápiás helyzet mint szintér. Az irodalomterápia jellegzetességei. *Studia Litteraria*, 53(1–2), 110–129. DOI: 10.37415/studia/2014/53/4032
- G. Tóth, A. (2016). A biblioterápia klinikai alkalmazásáról. *Könyvtári Figyelő*, 62(1), 14–24.
- Harmatiné Olajos, T. (2011). *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó.
- Harmatiné Olajos, T. & Pataky, N. (2014). *A lelki személyiség személyiségdinamikai kettősségei – kihívások a tehetséggondozásban*. MATEHETSZ.
- Jeney, É. (2016). Biblioterápia, irodalomterápia. *Helikon*, 62(2), 151–155.

- Jókainé Molnár, K. (2017). Személyiségfejlesztő irodalmi élményfoglalkozások az Arany János Programok középiskolásaival. *Könyv és Nevelés*, 19(2). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/szemelyisegfejlesztő-irodalmi-elmenyfoglalkozások-az-arany-janos-programok#main-content> Utolsó letöltés: 2021. 04. 10.
- Mayer, K., Lukács, A. & Barkai, L. (2011). A teljesítménymotiváció megjelenése különböző kockázatkezeső magatartásokban. *Egészségtudományi Közlemények*, 1(1), 105–111.
- Nagy, A. (2016). Élményközpontú irodalomtanítás – a biblioterápia. *Helikon*, 62(2), 249–258.
- Nótin, Á. (2015). Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál. *PhD-értékezés*. DE BTK, Humán Tudományok doktori iskola (Pszichológia program), Debrecen.
- Nótin, Á. & Páskuné Kiss, J. (2015). A tehetséggondozási szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata. In Páskuné Kiss, J., Nótin, Á., Mező, F., Harmatiné Olajos, T., Biró, Zs. & Mándy, Zs. (szerk.), *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés környezeti és intrapszichés tényezőinek vizsgálata*. Génius Műhely. 36–86.
- Olajos, T. & Gál, Zs. (2021). A tehetségesek perfekcionizmusból fakadó teljesítményproblémái. *Fejlesztő Pedagógia*, 32(4–6), 59–67.
- Rausch, A. & Misley, H. (2021). A Covid-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára. *Iskolakultúra*, 31(6), 62–71.
- Romsics, I. (2020). A pestistől a koronavírusig. In Körössi, P. J. & Zámbo, K. (szerk.), *Vírus után a világ*. Szépirok Társasága – Noran Libro Kiadó. 5–17.
- Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International*, 13(2), 216–225.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2004). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó. DOI: 10.1177/026142949901300303
- Szabó, É., Jagodics, B. & Kóródi, K. (2021). A tanári munkát hátráltató tényezők a 2020. tavaszi digitális oktatás időszakában. *Iskolakultúra*, 31(6), 3–16. DOI: 10.14232/iskult.2021.06.3
- Totth, B. (2020). Karantén. In Cserna-Szabó, A. & Darida, B. (szerk.), *A teremtés koronája. Karanténatológia*. Helikon Kiadó. 225–231.

Absztrakt

A pandémia jelenléte alatt nemcsak a gazdasági és szociális hatásokat kellett figyelembe venni, hanem az emberek pszichés állapota is külön figyelmet és gondozást igényelt. Említést érdemel a koronavírus okozta rendkívüli tanítási helyzet, a digitális oktatás, amelynek szerepe a mai napig érződik az iskolai teljesítményen. A digitális oktatás alatt nagyon sok mindent újra kellett gondolni és újra kellett tervezni nemcsak a diákok, de a pedagógusok számára is, hogy mit és hogyan lehet a legjobban és a leghatékonyabban kivitelezni a tanórák során. Az új helyzethez való alkalmazkodás, a kényszer szülte otthonmaradás óriási lelki teher és megrázkódtatás bárki számára, bár vélekedésünk szerint különösen a kiskamaszok és serdülők látják ennek kárát, akik a barátaik és a kortársaik nélkül elvesztettnek érezhették magukat. A „maradj otthon-elvhez” remekül párosul az irodalom, az olvasás, vagyis a mentális kikapcsolódás eme formája. Mint tudjuk, a könyvek világa leköti és rendszerezi gondolatainkat, az olvasással töltött idő átveheti a helyét a megnövekedett szabadidőnek. A tanulmány célja, hogy bemutassa egy serdülőkorúaknak szánt irodalomterápiás csoportfoglalkozás előnyeit és hátrányait, amely során a fókuszban a járványhelyzet okozta teljesítményszorongás áll. Bemutatjuk többek között a foglalkozássorozat kapcsán megjelenő halogató és perfekcionista viselkedést is. Úgy gondoljuk, hogy az irodalomterápiás csoportfoglalkozás során kapott adatok hasznosak lehetnek a jelenség megértésére és célirányos intervenciók kialakítására a serdülőkkel folytatott tanácsadás, illetve a pedagógusokkal folytatott munka során is.

Kulcsszavak: irodalomterápia, biblioterápia, perfekcionizmus, serdülőkor, járványhelyzet

Öröklődő tündérmesék – A családi mitológia jelenléte Szabó Magda és Jablonczay Lenke meséjében

Az, hogy Szabó Magda írói munkásságára hatással voltak édesanyja kitalált történetei, eddig is sejthető volt – az író nő több regényében is utalt rá, hogy Jablonczay Lenke nélkül egyik meseregénye sem készült volna el. E kijelentés nyomán egy érdekes kérdés fogalmazódik meg bennünk: vajon mennyiben támaszkodott az író nő az édesanyja által megalkotott „családi mitológiára” egyes műveinek megalkotásakor?

Bevezetés

„Abban a meggyőződésben éltem, hogy két ember nem lehetett egymáshoz közelebb, mint mi voltunk ketten, s megsemmisülve álltam a kórházi ágy mellett, mikor meghal-lottam nyolcvankét éves ajkáról utolsó kivehető mondatát. [...] »Annyi titkom van« – mondta az anyám. Azt hittem, minden gondolatát ismertem, egész élete útját, szerelmeit, gátlásait, terveit, kudarcát, eredményeit. Csak álltam, és néztem őt, és nem volt erőm már kétségbeesni sem. Lehetséges, hogy nem tudtam róla semmit? Mik lehettek egy tündér titkai?» (Szabó, 2016. 23.).

Amint arra a fenti idézet is utal, Szabó Magda önéletrajzi regényeiben gyakran valódi identitását elrejtő, titkos életet élő tündérként hivatkozott édesanyjára, Jablonczay Lenkére: nélküle „nincs *Tündér Lala*, se *Sziget-kék* vagy *Bárány Boldizsár*” (Szabó, 2002. 12.). Ám nemcsak tündérként, fantasztikus történetek szerzőjeként, hanem íróként is megemlékezett róla, aki rendszeresen tündérekről, manókról és mindenféle más, csodás szerzetről mesélt neki lefekvés előtt (Szabó, 2002. 90.), e történetek pedig nagyban inspirálták Szabó Magda későbbi meseregényeit. „Meséinek gyökereit a szülői házban kell keresnünk. [...] Többször utal rá, hogy édesanyja, Jablonczay Lenke is »tündökletes képzelettel írt« meséket” – írja Jablonczay Tímea a Szabó Magda születésének századik évfordulója alkalmából megrendezett emlékkiállítás apropójából (Jablonczay, 2017. 439.). Arról a kérdésről azonban, hogy az író nő milyen konkrét esetekben támaszkodott édesanyja mesevilágára, milyen elemeket és motívumokat emelt át történeteiből, még nem született részletesebb elemzés. Tanulmányomban arra igyekszem választ találni, hogy tündérmeséjének megalkotásakor vajon mennyiben inspirálhatta az író az édesanyja által teremtett „családi mitológia”.

Jablonczay Lenke munkásságát illetően annyit bizonyosan tudunk, hogy publikáló író volt. A *boldogság gyűrűje* című meséjét 1925-ben a debreceni *Egyetértés* című politikai napilapban közzölték, folytatásokban. A történet Szabó Elekné Jablonczay L. néven jelent meg, a szerzőt azonban irodalomtudományi körökben a legtöbb esetben leánykori nevé-

emlegetik, így – mivel az azonos vezetéknevek egyébként is félrevezethetik az olvasót – a továbbiakban én is következetesen maradok a Jablonczay Lenke elnevezésnél.

A boldogság gyűrűje című elbeszélés három bátor tünderről szól, akik elhatározzák, hogy visszaszerzik a becses ékszert a rettegett zöld manóktól, akik éjszaka lopták el azt a tündérlirálynő palotájából. A tündérek megpróbáltatásokkal teli utazásuk során ellenségeket és barátokat szereznek, míg végül sikerrel teljesítik küldetésüket, hazaviszik a jóságos tündérlirálynőnek a boldogság gyűrűjét, ezzel megmentve az egész világot a pusztulástól: „Azért mert akié ez a bűvös gyűrű, azé a hatalom az egész világon” (Szabó, 1925a. 6.).

E történet ürügyén – amely a *Für Elise* című, önéletrajzi ihletésű regényben is felbukkan (Szabó, 2002. 12.) – szinte hivatkozással merül fel a kérdés: vajon vannak-e a történetben olyan motívumok vagy cselekménytörödékek, amelyek egyértelműen visszaköszönnek Szabó Magda más műveiben is? A kérdés megválaszolása érdekében összehasonlítottam *A boldogság gyűrűje*, valamint a *Tündér Lala* szövegét. A választásom azért esett erre a két műre, mivel mindkettő tündérmese – a műfaji egyezés miatt célszerűnek tűnt tehát e két történetet összevetni. Ugyanakkor – bizonyos pontokon – az író egy másik meseregényére, a *Sziget-kékre* is utalni fogok.

A boldogság gyűrűje és a Tündér Lala összehasonlítása

Jablonczay Lenke meséjének megjelenése (1925) és a *Tündér Lala* (1965) első kiadása között kerekén negyven év telt el. A két mű összehasonlítását két fő szempont, a világepítés (*world building*) és a történet, pontosabban a cselekmény hasonlóságai alapján kísérem meg.

A világepítés (world building) hasonlóságai

Az elmúlt néhány évtizedben jelentős mértékben megszorodtak a történetek létrehozásához és befogadásához kapcsolódó stilisztikai, narratológiai és kognitív poétikai kutatások. Bár ezek változatos analitikai megközelítéseket és terminológiát alkalmaznak, egységesnek mondhatók abban a tekintetben, hogy a nyelv világepítő funkciójára és lehetőségeire koncentrálnak (*world building*). E felfogás szerint a nyelvhasználók minden

Marie-Laure Ryan az irodalmi narratíva világepítő természetéről szóló tanulmányában arról ír, hogy egy szöveg világának elképzelése feltételezi, hogy az olvasó – a szöveges „útmutatót” követve – képzeletben nyelvtől független objektumok halmozát konstruálja meg (Gavins és Lahey, 2016. 1–2.). A szöveg vázlatot ad a képzelet számára, amely lehetővé teszi az olvasónak, hogy képet alkothassanak az adott történet világáról, atmoszférájáról, törvényszerűségeiről, kultúrájáról, földrajzáról és szükség esetén annak egyéb meghatározó tulajdonságairól. A magyarul világepítésként vagy világteremtésként (Varga, 2017. 63.) emlegetett fogalom leggyakrabban olyan elbeszélések esetén kerül szóba, amelyek valamiben annak ellentétére térnek el a hétköznapi tapasztalattól, hogy ez képezi a központi mátrixpontot minden világalapú keretrendszer és elmélet számára.

történetet egyfajta mentális reprezentáció, a felépített „szövegvilág” révén értelmeznek, amely nagymértékben függ a szövegnyelvtől és a történet kontextusától. Marie-Laure Ryan az irodalmi narratíva világépítő természetéről szóló tanulmányában arról ír, hogy egy szöveg világának elképzelése feltételezi, hogy az olvasó – a szöveges „útmutatót” követve – képzeletben nyelvtől független objektumok halmazát konstruálja meg (Gavins és Lahey, 2016. 1–2.). A szöveg vázlatot ad a képzelet számára, amely lehetővé teszi az olvasóknak, hogy képet alkothassanak az adott történet világról, atmoszférájáról, törvényszerűségeiről, kultúrájáról, földrajzáról és szükség esetén annak egyéb meghatározó tulajdonságairól. A magyarul *világépítésként* vagy *világteremtésként* (Varga, 2017. 63.) emlegetett fogalom leggyakrabban olyan elbeszélések esetén kerül szóba, amelyek valamiben annak ellenére térnek el a hétköznapi tapasztalattól, hogy ez képezi a központi mátrixpontot minden világalapú keretrendszer és elmélet számára. A lehetséges világok elméletében ezt a hétköznapi tapasztalati világot „valós világnak” nevezzük – ez az a világ, amelyből az összes többi elképzelt lehetőség és alternatíva létrejön, és amelyhez viszonyítva értékeli ezeket (Gavins és Lahey, 2016. 2.). Az úgynevezett „valós világtól” való eltérés lehet időbeli (pl. történelmi regények esetén), vagy fakadhat elsősorban műfaji okokból is. Egy science fiction vagy egy fantasy regény esetén például nagy szerep jut a kitalált világ bemutatásának – ilyen esetekben az olvasók el is várják a komplex világépítést, amely nélkül a történet érthetlenné vagy logikátlaná válna. Gondolhatunk itt például J. K. Rowling *Harry Potter* című könyvsorozatára, melynek első kötete 1997-ben jelent meg (magyarul pedig először 1999-ben, az Animus Kiadó gondozásában, Tóth Tamás Boldizsár fordításában). Mivel a hétkötetes sorozat cselekményének fő helyszíne egy varázslóiskola, a legalapvetőbbnek gondolt fizikai törvények is kérdésessé válnak a műben (például mikor a szereplők seprűn repülnek vagy teleportálnak); ráadásul mivel a történet szerint a varázslóvilág elkülönülve él a varázstalan világtól, az íróknak egy kitalált társadalom szokásait és szabályrendszerét is fel kellett vázolnia.

Mivel a tündérmesék esetében a valós emberi tapasztalat igen kevés kapaszkodót nyújt, a szerzőknek ebben az esetben is hathatós segítséget kell adniuk az olvasó számára a szövegvilág értelmezéséhez. Jablonczay Lenke és Szabó Magda tündérvilágának összehasonlítása kapcsán az egyik legérdekesebb kérdés, hogy a két szerző mit tartott fontosnak a narratív világépítés során. Az alábbiakban a két műre vonatkozó világépítési eszközöket kívánom sorra venni és elemezni, valamint összevetni a hasonlóságokat és különbözőségeket.

Térhasználat

A tér ábrázolásának tekintetében elsősorban a világok földrajzi jellegzetességeire érdemes figyelmet fordítani. Jelen művek esetében azonban a térhasználat egy jellegzetes formája, a miniatürizált világábrázolás is megjelenik, így a földrajzi leírásokon túl az élőlények és tárgyak egymáshoz viszonyított méretét is szükségszerű a térhasználat részeként elemezni.

Földrajzi leírás

A geográfiai leírásokból megtudjuk, hogy Tündérország mindkét történetben hegyekkel körülfatalt, zárt teret alkot. A természeti képződmények által körbekerített tündérvilág határainak leírása elsősorban terjedelemben tér el, ami a műfaji sajátosságokból adódik. Míg a *Tündér Lala* egy nagyobb lélegzetű „mesefolyam-regény”, amely semmiképp sem olvasható el egy szuszra, addig *A boldogság gyűrűje* „egyestés” mese, ha úgy tesszük, egyfajta „esti mese”, amely rövidege miatt nem hagyja sokáig feszültségben az olvasót. Így tehát míg Jablonczay Lenke meséjében a határok leírása csupán a lényegre

törő tényekre szorítkozik – „Tündérország köröskörül égig érő hegyekkel van határolva” (Szabó, 1925b. 5.) –, addig Szabó Magda regényében lehetővé válik a fiktív világ részletesebb bemutatása, ideértve a karakterek, a történet és a helyszínek alaposabb kidolgozását: „Országunkat hegyek veszik körül, a csúcsok égig érnek. Mint valami sátor rúdjai, tartják felettünk a mennyboltot az ormok, hegyük violaszín, zöld és narancspiros” (Szabó, 2017. 23.). A leírásokból láthatjuk tehát, hogy mindkét történetben létezik egy határ, amely a *bent* és a *kint* dialektikáját hordozza magában. Jablonczay Lenke számára a „bent” bensőségeséget és biztonságot jelent, a „kint” azonban veszélyt és ismeretlent. Az ő történetében ugyanis Tündérországon túl veszedelmes, új birodalmak nyílnak: elsőként az óriás sáskák országa, kiknek lakói „veszedelmes, harapós, falánk nép” (Szabó, 1925b. 5.). Sáskaországot a krokodilusok birodalma követi, majd végül a gonosz, zöld manók országa. Ezzel szemben Szabó Magda tündéruniverzumában csupán két világ – a tündérek és az emberek világának – szembenállása rajzolódik ki. Az emberek földjét ugyanakkor nem veszedelmes helyként írja le: a Tündérország szomszédságában álló területet például szép és nyugalmas övezetként ábrázolja, ahol „a szirtek nem kopárok, a sziklás talaj teli cserjével, füge nő, leander, citrom a parton, s csak úgy illatozik a vad-mirtusz meg az olajfa” (Szabó, 2017. 29.). S bár a tündérek az emberek világában nem mutakozhatnak valós alakjukban, a Tündérország határain kívül eső világ mégsem tűnik oly veszedelmesnek, mint Jablonczay Lenke meséjében. A *Tündér Lalá*ban a „kint” és a „bent”, a „valós világ” és a „másvilág” ellentéte jelenik meg. Ahogy Gaston Bachelard *A tér poétikája* című művében fogalmazott: a „bent” és a „kint” dialektikája tompán ismétli az evilági és a túlvilági (vagy esetünkben inkább *másvilági*) geometriai ellentétet (Bachelard, 2011. 186.). Szabó Magdánál tehát a „bent” és a „kint” inkább a „valós” és „természetfeletti” szembenállása, míg *A boldogság gyűrűjében* az „ismert” és az „ismeretlen”, a „biztonságos” és a „veszélyes” ellentétpárjának kontrasztja figyelhető meg.

Szorosan ugyan nem kapcsolódik a térhasználatához, ugyanakkor mindenképp érdemes megemlíteni azt is, hogy Tündérország határain barangolva az átjáró motívuma ugyanúgy megjelenik. Mindkét műben áll egy kapu, amely elválasztja a külvilágtól Tündérországot (vagy Jablonczay esetében annak egy szegletét, a kapu itt ugyanis nem Tündérország határán, hanem a tündérpalotát körülkerítő területen áll; a tündérek teljesen akkor hagyják el Tündérországot, amikor átrepülnek az országot határoló hegyvonulat fölött), és ezt az átjárót mindkét esetben kapuőrök felügyelik. Mindez egyfelől tovább erősíti a már tárgyalt „kint és bent” dialektikáját, másrésztől rámutat a két történet különbözőségére: míg Jablonczay Lenke meséjében az ajtó az ábrándozó birodalmának megóvását segíti, addig Szabó Magda meseregényében a világegyetem új szeglete tárul fel az ajtó kinyílásával. Hogy ismét Bachelard-t idézzük: „Az ajtó önmagában is félig nyitott világegyetem.” (Bachelard, 2011. 193.)

Miniatürizált világ

További fontos hasonlóság a két világ térbeli ábrázolása tekintetében, hogy a tündérek világa mindkét esetben egyfajta miniatürizált valóság, azaz hétköznapi tapasztalatainkhoz képest a lények és a tárgyak lekicsinyített formában vannak jelen. Ez az ábrázolás egyébként a tündérmesék egyik műfaji sajátossága is. *A boldogság gyűrűjében* akkor szerzünk bizonyosságot a tündérek apró természetéről, amikor az író a sáskák világáról ír: „A sáskakirály nagy csattanással összezsapta kapunagyságú száját.” (Szabó, 1925b. 5.) A leírásból egyértelművé válik, hogy a tündérek nem lehetnek nagyobbak egy sáskánál, hiszen a sáskakirály kitért szája a tündérek szemszögéből kapunagyságúnak látszik. A *Tündér Lalá*ban is a cselekmény közben körvonalaazódnak az olvasó számára a méretbeli különbségek: „A királyfi belépett, láthatólag még arra sem akart időt pazarolni, hogy

visszaváltozzék tündérré, egy kicsit meg kellett hajtania a fejét, mert tízéves emberkisfiú formájában is magasabb volt a többieknél.” (Szabó, 2017. 26.)

Államforma

A világepítés másik fontos eszköze a művekben megjelenített világok államformájának meghatározása. Nyilvánvaló hasonlóság, hogy a tündérek mindkét műben valamilyen birodalmi berendezkedésben élnek, ahol az uralkodó irányít (ez mindkét esetben a tündérkirálynő). Azonban míg a Jablonczay-féle történetben a királynő egyedül uralkodik, csak udvartartásának tagjai veszik körül, addig Szabó Magda művében a tündérkirálynőt államtanácsstagok segítik az ország igazgatásában, egyfajta alkotmányos monarchiához hasonló kormányzási formát teremtve.

Biodiverzitás (avagy a világot benépesítő fajok sokszínűsége)

Egy világ megteremtésekor az azt benépesítő élőlények, fajok, etnikumok is fontos szerephez jutnak. Hasonlóság a két történet között, hogy a tündéreken kívül számos más mitikus lény népesíti be a műbeli világot (pl. manók, törpék, egyszarvúak stb.). Ám míg *A boldogság gyűrűjében* a tündéreken kívül egyes lények ártó szándékúak (például a sáskák, a krokodilusok és a zöld manók), addig a *Tündér Lalában* az ártó szándék nem Tündérország határain kívül keresendő, hanem éppen annak a szívében, a gonosz varázsló, Aterpater személyében. És ha már Jablonczay művét illetően a sáskákról és a krokodilokról is szót ejtettünk, mindenképp említést kell tennünk arról is, hogy az emberi értelemmel bíró állatok mindkét világban komoly szerephez jutnak a cselekmény alakításakor. *A boldogság gyűrűjében* például a madarak a tündérek legnagyobb szövetségesei, Szabó Magda történetében pedig egészen sokfajta állat feltűnik: gondolhatunk például a királynő államtanácsának egyik tagjára, a gyíkkirály Citóra vagy Hubára, a Csill patikájában feltűnő szúnyogra (Szabó, 2017. 218.).

Érdekes világepítői elem ugyanakkor, hogy az elemzett művekben nemcsak a mesebeli lények és állatok rendelkeznek értelemmel, hanem egészen szokatlan dolgok is: „A világ egyszerű volt, boldogító, biztonságos. Egységes is. Nemcsak az emberek meg az állatok, de a tárgyak is éltek benne, és éltek, konkrét, hús-vér személyként mind a mesebeli lények, sőt olyanok is, akik semmiféle mesében nem fordultak elő, saját családi mitológiánk szüleményei. [...] ha belebotlottam valamibe, ha megütöttem magam a székben, vagy hasra estem a padlón, mikor leporoltak, talpra állítottak, szegény székemben vagy szegény padlón is ugyanúgy sajnálkoztak a szüleim, mint az én zúzott térdemen vagy homlokomon” – írja Szabó Magda az *Ókútban* (Szabó, 2016. 44.). Ilyen különös, értelemmel felruházott létezők például azok a tárgyak és természeti képződmények, amelyeket családi mitológiájának részeként emleget az író: „Ha kiértetek az erdőmből, egy feketevizű tavon kell átrepülnetek. A tó felett nagy széllal kell megbirkóznatok, mert ott szoktak tornászni naphosszat a szelek. De ott nem lesz bántódásotok, mert a szelek jószívű, kedves cimborák” (Szabó, 1925b. 5.) – olvasható *A boldogság gyűrűjében*. És valóban: a szelek mint élő, értelemmel bíró lények majdnem olyan rendhagyó jelenségek, mint például a *Tündér Lala* beszélő sziklaja: „[Lala] minden sziklarepedésbe benyúlt, hátha lecsúszott valahova [a jogar], mégse találta. – Elvitte a kislány – mondta a szikla, mikor rájött, hogy tündér ugrál a hátán, kisfiú képében [...]” (Szabó, 2017. 114.) Szabó Magda regényében azonban nemcsak a természet él, hanem a tárgyak is, s mint arra az *Ókút* idézett soraiban utalt, ez a „családi mitológiából” ered: „[Lala] sokáig suttozott a párnának, aztán elköszönt tőle is; a vánkos apró neszekkel sírdogált Irisz feje alatt, annyira elbúsult attól, amit hallott [...]” (Szabó, 2017. 263.) Itt a teljesség kedvéért említést kell tennünk az író nő másik meseregényéről, a *Sziget-kérről* is, melynek története

során az értelemmel bíró tárgyak és jelenségek köre rendkívül tág halmazt alkot, a már említetteknel is több fajta szereplővel gazdagítva a világot. Ilyen egyedi lények például az emberi tulajdonságokkal bíró növények: „A tűzliliom sóhajtott, aki még mindig ott lógott kettétört derekával, s akit a nap izgalmi között Gabriel elfelejtett levágni. Valentin óvatosan belépett az ágyásba és leguggolt. Az esti fényben jól látta a tűzliliom arcát, a szép piros kis arc csupa könny volt.” (Szabó, 2016. 50.)

A tudomány és varázslat együttélése

A világepítés szempontjából további összecsengő motívum a két műben a tudomány hathatós jelenléte. Jablonczay és Szabó művében a tündérek varázslata többnyire a tudomány eszközszerén keresztül nyilvánul meg, elszakadva ezzel a Petőfi-féle tündérvilágtól (Seres, 1966. 9(1), 378–380.). *A boldogság gyűrűjében* „láthatatlanító varázsolajjal” kenik be magukat a szereplők a szorult helyzetben, míg a *Tündér Lalában* egy *nonvideor* nevű pasztilla bevételével lehet láthatatlanná válni. Ez utóbbi mű esetén egyébként a tündérek tudomány iránti hódolata még hangsúlyosabb szerephez jut: Tündérország lakói rádiót és televíziót használnak, repülő futárösvényen haladnak és tudós patikustündérekkel készíttetik el varázsszereiket. Itt érdemes kiemelni, hogy Szabó Magda tündérvilágában az emberi találmányok (pl. a rádió, televízió, termofor, aszpirin gyógyszer, röntgenkészülék stb.) rejtett módon a mű mondanivalóját és tanulságát is felfedik: az emberek és a tündérek világa – bár látszólag különbözik egymástól – voltaképpen mégis hasonló. Ahogy a történet végén kiderül, az emberek igazából fiatal tündérek, akik egyelőre még csak egymás nyelvét értik, évmilliók múltán azonban talán megértik majd az állatokat és a növényeket is, és egyszer majd ők is halhatatlanná válnak, mint idősebb „rokonaik”. „Szerettem volna igazságot szolgáltatni az embernek, aki mindenféle tündérprodukcóra képes, méghozzá sokkal kedvezőtlenebb körülmények között, mint egy tündér. Mert a tündér örökké él, vagy legalábbis évezredekig, az ember pedig 50, 60 vagy 70 évig, ha nagyon szerencsés, akkor nyolevanig, és közben mennyi baja van, és mégis milyen csodákra képes a magánéletben, közéletben. A Tündér Lala tündérekről szól, mégis főhajtás nem a varázslatos tündérvilág, hanem a varázslatos embervilág előtt” (Mezei, 1997. 125.). Szabó Magda rendhagyó tündéruniverzumban egyébként mindenki és minden tündér, még a tárgyak és természeti jelenségek is. Ahogy arra Seres József is felhívta a figyelmet, a tárgyak tündéri rangra emelése egyértelműen eltér a klasszikusnak tekinthető tündérmesei világtól, csakúgy, mint az a tény, hogy maga a világ és a benne élő teremtmények is tökéletlenek (Seres, 1966. 378–379.). A tündérkirálynő például rendkívül bizonytalan jellem, aki hagyja magát zsarolni a gonosz varázslón keresztül. Ráadásul az országban módfelett kegyetlen törvényeket is alkalmaznak (az egyik ilyen törvény alapján például az emberi testrészekkel rendelkező tündéreket örökre a föld alá üzik).

Úgyszintén érdekes eltérés, hogy míg a magyar tündérmesékhez kötődő hagyományban igen kedvelt szereplők a rendkívüli képességekkel rendelkező, bátor hősök (Voigt, 1998. 242.), addig a *Tündér Lalában* nincsenek igazán kiemelkedő tetteket végrehajtó, hős karakterek, ahogy gonosz boszorkányok, ártó szellemek, vagy rettenetes képességű szörnyek sem, amelyekkel a hősnek meg kell küzdenie. Ezeknek a jellegzetes karaktereknek a mellőzése a klasszikus tündérmesei tradíciókkal állítható szembe.

Ebből adódóan elmondható, hogy Jablonczay Lenke és Szabó Magda eltérő mértékben merítettek a tündérmesei hagyományból: míg *A boldogság gyűrűjében* számos tradicionális minta megfigyelhető (gonosz varázslények, hőstetteket végrehajtó tündérek, egyszerű jellemábrázolás), addig a *Tündér Lala* sajátos tündérmesei-képletet alkalmaz.

Nyelvezet és szóhasználat

Egy adott mű nyelvezetével nem csak azért érdemes foglalkozni a világépítés vonatkozásában, mert az olvasó elé tárt világ atmoszféráját befolyásolja. A szavak eszközként is szolgálhatnak a szövegvilág sajátosságainak, törvényszerűségeinek ábrázolásában. Szóhasználat tekintetében az egyik legszembevetőbb eltérés a vizsgált szövegek között az idegen eredetű elnevezések terén figyelhető meg. Míg Jablonczay Lenke tünderei kizárólag magyar neveket kaptak (pl. Estike, Hajnalka), addig Szabó Magda a magyar nevek mellett rengeteg latinból származó, valamint mitológiai/történelmi eredetű elnevezést használ. Ilyen név például Jusztin, aki Szabó Magda tündérvilágában a tündértörvények őre. A *Justin* latin eredetű férfinév, jelentése *igazságos, igaz* (ember). A római mitológiában *Justitia* (erasmidá átírással: *Justicia*) az igazság, az igazságszolgáltatás és az erkölcsi erő istennője. Hasonlóan beszédes megnevezést kapott *Citő*, a gyíkkirály, akinek neve latinul azt jelenti, „gyorsan, sebesen” – valószínűleg a fürgén szaladó gyíkokra utalva ezzel (Buda, megjelenés alatt). A *Tündér Lalá*ban ráadásul az antik – latin és ógörög – nyelvek használata nemcsak a személynevekre korlátozódik, hanem a történet egyéb tárgyainak és fogalmainak megnevezésére is kiterjed, például a varázslatok és varázsszerek neveire. A különböző patikustermékek (varázsszerek) nevei szinte kivétel nélkül latin eredetűek. Ilyen például a *nonvideor* nevű varázsszer, amelynek hatására láthatatlanná lehet válni. A név az egyes szám első személyű, jelen idejű, passzív alakú latin *videor* szóra fejthető vissza, melynek jelentése „látszódok, látható vagyok”. A szót a *non* (jelentése: „nem, ne”) tiltást kifejező módosítószó előzi meg. A szóösszetétel tehát arra utal, hogy e varázsige használatával nem látszódok, láthatatlan vagyok. Ám megemlíthetnénk az *iterum* nevű gyógyszert is. A szó megegyezik a latin *iterum* határozószóval, jelentése: „másodszor, még egyszer, ismét, újra”. A varázsszer hatására értelemszerűen újra emlékezünk arra, amit korábban elfelejtettünk. Szintén latin eredetű a *reszisztó* nevű varázsszer, amely révén a történet szerint ellenállóvá válunk mindenféle vadászcselék-ménnyel szemben. A varázsszer a latin *resisto* ígére vezethető vissza, melynek jelentése: „ellenállok, ellenszegülök”. Ebben az esetben is világos a varázsige mögötti „ellenállóvá tenni” jelentéstartalom (Buda, megjelenés alatt).

Ezzel szemben Jablonczay Lenke esetében a varázsgyógyszerek megnevezései magyar szóösszetételek (ilyen például a már említett *láthatatlantító varázsolaj*) (Szabó, 1925b. 5.).

Észrevehető, hogy Szabó Magda az idegen eredetű elnevezésekkel húzza meg a határt a tündérek és az emberek világa között. A latin származású szavak, valamint a mitológiai/történelmi nevek így a fantasztikus világ megteremtésének eszközévé válnak a regényben. Erről a szépirói technikáról egyébként Kovalovszky Miklós már 1935-ös névtani tanulmányában említést tett: szerinte „a klasszikus nevek valami furcsa, elképzelt világot éreztetnek, amelyben más a való és mások a nevek” (Kovalovszky, 1935. 22.).

A cselekmény hasonlóságai

A világépítés sajátosságai mellett a két mű cselekményét illetően is érdemes összehasonlító elemzést végezni. A történetet alkotó eseménysor, azaz a szüzsé vizsgálata során szinte azonnal számos hasonlóságra bukkanunk: mindkét történet szerint Tündérország fölött királynő uralkodik. Alakjukat nemcsak tisztségük köti össze, hanem az egyedülálló anyaság állapota is. A *Tündér Lalá*ban az olvasó számára egyértelmű, hogy Írisz tündérkirálynő a csodafügefától kapta ajándékul kisfiát, akit tíz éve egyedül nevel. Lalának (a tündérkirályfinak) tehát bizonyíthatóan nincsen apja. Jablonczay tündér uralkodónőjének is van egy gyermeke (egy tündér kislány), ám a szöveg egyszerűen sem tesz említést arról,

hogy a királynőnek van-e férje, így az olvasó számára ő is egyedülálló anyaként tűnik fel.

Mindkét történet egy hatalmas erejű varázstárgy eltűnésével kezdődik. Míg Jablonczay Lenke meséjében egy gonosz zöldmanó a palotába surranva lerántja az alvó Estike tündér ujjáról a boldogság gyűrűjét (Szabó, 1925b. 5.), addig Szabó Magda művében a tündérkirálynő jogara tűnik el (a jogart Lala cseni el anyja szekrényéből, akinek így a jogar nélkül kell megjelennie az államtanácsn). A két tárgy – a gyűrű és a jogar – mindkét műben a hatalmat jelképezi. Funkciójuk is hasonló: boldogságot hoznak birtokosaik számára. A gyűrű már a nevében utal rendeltetésére. A jogar rendkívüli erejére azonban csak akkor derül fény, amikor véletlenül Beához, egy emberkislányhoz kerül: „[Beát] valami olyan édes nyugalom szállta meg, amelyet még sosem érzett, olyan béke, mintha körötte volna mindenki, akit szeret. Figyelte a csöndet, amely körülvette, mint egy burok, s azt érezte, a fájdalom, amely hónapok óta nem hagyta megnyugodni már, egyszerre tovaszállt belőle, mintha valami bezárt, bús madár lett volna, s azt is érezte, hogy nem fog visszatérni többé” (Szabó, 2017. 118.). A hatalmat jelképező varázstárgyak ereje tehát a boldogság, átvitt értelemben így a boldogság maga a hatalom. Bár perdöntő bizonyíték nincsen állításunk igazolására, mégis elképzelhető, hogy édesanya gyűrűjéről mintázta Szabó Magda a *Tündér Lala* jogarát. A boldogság gyűrűjéről szóló történetet az író valószínűleg gyermekkorában hallotta először édesanyjától, erre utal legalábbis *Für Elise* című önéletrajzi ihletésű regényében: „anyám maga írta tündértörténeteit hallhattam sorra, vagy

rokonairól rögtönzött meséket, bámulatos képzelőereje sodrásának erejét csak később méltányoltam igazán [...]. Anyámtól értesültem, saját meséjéből, hogy a boldogságnak gyűrűje van, le ne lopják a kezemről, ha egyszer én is viselhetem, mert akkor örökre elveszítem a derűt és biztonságot.” (Szabó, 2002. 12.). Az elveszett, majd megkerült varázsserejű tárgyak mellett azonban vannak még további érdekes egyezések a cselekményben: ilyen az aranymadár és az óriássas megjelenése. Jablonczay történetében egy aranytollú madárkirály igazítja útba a gyűrű visszaszerzésére törekvő tündéreket, és egy hatalmas sas segíti küldetésük beteljesítését (Szabó, 1925b. 42.). Az aranymadár a *Tündér Lalában* is megjelenik, bár igaz, e változatban sokkal inkább motivikus szerepe van, és csak kevésbé hat a cselekményre (Szabó, 2017. 42.). Mikor Lala a történet elején átszökik az emberek világába, egy Hiló nevű aranymadár figyelmezteti a királyfit, hogy vihar közeleg, így ideje visszaindulnia Tündérországba. A két történetben szereplő

Mindkét történet egy hatalmas erejű varázstárgy eltűnésével kezdődik. Míg Jablonczay Lenke meséjében egy gonosz zöldmanó a palotába surranva lerántja az alvó Estike tündér ujjáról a boldogság gyűrűjét (Szabó, 1925b. 5.), addig Szabó Magda művében a tündérkirálynő jogara tűnik el (a jogart Lala cseni el anyja szekrényéből, akinek így a jogar nélkül kell megjelennie az államtanácsn). A két tárgy – a gyűrű és a jogar – mindkét műben a hatalmat jelképezi. Funkciójuk is hasonló: boldogságot hoznak birtokosaik számára. A gyűrű már a nevében utal rendeltetésére. A jogar rendkívüli erejére azonban csak akkor derül fény, amikor véletlenül Beához, egy emberkislányhoz kerül: „[Beát] valami olyan édes nyugalom szállta meg, amelyet még sosem érzett, olyan béke, mintha körötte volna mindenki, akit szeret.

sas felbukkanása között valamivel nagyobb párhuzam figyelhető meg. Mint említettük, *A boldogság gyűrűjében* egy hatalmas sas segíti a tündéreket küldetésük véghezvitelében. A sas repíti a szereplőket a krokodilusok országán át a zöld manók országáig, majd egészen vissza, Tündérországba. *A Tündér Lalában* Simon, a sas segít lejutni az immár emberré változott Lalának a Végevan-hegy csúcsáról, és egészen az emberek világáig röpteti. Simon segítségével nélkül a szárnya vesztett Lala odaveszett volna a hegyen, így a szereplők mindkét történetben az életüket köszönhetik a megjelenő sasmadárnak, aki lehetővé teszi a határok átjárását, valamint a tündérek segítőjének szerepét tölti be.

Összefoglalás

Hogy Szabó Magda írói munkásságára hatással voltak édesanyja történetei, eddig is köztudott volt, a fenti elemzésben azonban konkrét példákat is hoztunk arra, hogy az írónt milyen pontokon inspirálhatta Jablonczay Lenke mesevilága. Láthattuk tehát, hogy nemcsak az elképzelt világ megteremtése során támaszkodhatott anyja történetére, hanem a cselekmény megírásakor is átemelhetett bizonyos elemeket. Annak érdekében azonban, hogy még tisztább és még teljesebb képet kapjunk Szabó Magda unikális mesevilágának létrejöttéről és jellemzőiről, Jablonczay Lenke fennmaradt szövegeit felhasználva érdemes további filológiai vizsgálatokat folytatni.

Buda Villő

Pázmány Péter Katolikus Egyetem,
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar,
Irodalomtudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Bachelard, G. (2011). *A tér poétikája*. Kijárát Kiadó.
- Buda, V. (megjelenés alatt). Tündér patika – névtani megfigyelések Szabó Magda Tündér Lala című művéből. *Filológia*.
- Gavins, J. & Lahey, E. (2016, szerk.). *World building. Discourse in the Mind*. Bloomsbury. DOI: 10.5040/9781474295444
- Jablonczay, T. (2017). Szabó Magda meséi – Egy vándorkiállítás margójára. *Debreceni Szemle*, 25(4), 439.
- Kovalovszky, M. (1935). *Az irodalmi névadás*. Magyar Nyelvstudományi Társaság.
- Mezei, A. (1997.). Akik a gyermekeknek írnak. In: Acsél, J. (szerk.), *Ne félj! Beszélgetések Szabó Magdával*. Csokonai. 123–125.
- Seres, J. (1966). Szabó Magda: Tündér Lala. *Jelenkor*, 9(1), 378–380.
- Szabó, E. (1925a). A boldogság gyűrűje. *Egyetértés*, 7(83), 4–5.
- Szabó, E. (1925b). A boldogság gyűrűje. *Egyetértés*, 7(85), 5–6.
- Szabó, E. (1925c). A boldogság gyűrűje. *Egyetértés*, 7(90), 4–5.
- Szabó, M. (2002). *Für Elise*. Európa Könyvkiadó.
- Szabó, M. (2016). *Ókút*. Jaffa Kidó.
- Szabó, M. (2016). *Sziget-kék*. Móra Könyvkiadó.
- Szabó, M. (2017). *Tündér Lala*. Móra Könyvkiadó.
- Varga, B. (2017). *A siker tintája. Kalandos lépések az írói karrier útján*. Könyvmolyképző Kiadó.
- Voigt, V. (1998). Mese – A mese felfedezése. In: Voigt Vilmos (szerk.), *Magyar folklór*. Osiris Kiadó. 242.

Absztrakt

Szabó Magda több önéletrajzi ihletésű művében (például az *Ókútban* vagy a *Für Elise*-ben) is utalt rá, hogy édesanyja, Jablonczay Lenke maga is publikáló író volt, akinek kiterjedt fantáziavilága jelentős hatást gyakorolt meseregényeire, és aki nélkül sem a *Tündér Lala*, sem a *Sziget-kék*, sem a *Bárány Boldizsár* nem jöhetett volna létre. Ennek ürügyén szinte tolatkodóan merül fel a kérdés, hogy vajon Szabó Magda milyen konkrét esetekben hagyatkozott édesanyja mesevilágára, milyen meghatározó elemeket és motívumokat emelt át a történeteiből, és vajon összességében mennyire támaszkodott az író az édesanyja által teremtett „családi mitológiára” egyedülálló meséinek megalkotásakor. A jelen tanulmányban Szabó Magda 1965-ben megjelent *Tündér Lala* című meseregényét hasonlítom össze édesanyjának *A boldogság gyűrűje* című történetével, amely 1925-ben jelent meg folytatásokban a debreceni *Egyetértés* című politikai napilapban. Munkám során tehát azt vizsgálom, hogy a két mű között milyen egyezések állnak fenn. Ehhez a világépítés (*world building*) és a történet, azaz a cselekmény jellegzetességeit helyezem előtérbe. E fő szempontok alapján sorra veszem a művekre vonatkozó világépítési eszközöket (a térhasználatot, az államformát, a két világot benépesítő fajok diverzitását, a tudományközpontú világszemlélet mibenlétét, a nyelvezet- és szóhasználatot), valamint a cselekmény egybecsengő momentumait. Megállapítom, hogy Szabó Magda nemcsak az elképzelt világ megteremtése során támaszkodhatott anyja történetére, hanem a cselekmény megírásakor is átemelhetett bizonyos elemeket.

Kulcsszavak: Szabó Magda, Jablonczay Lenke, összehasonlítás, tündérmese, világépítés, családi mitológia

A kisegítő iskoláztatás kialakulásának első szakasza Magyarországon, 1898–1920 között

„...a kisegítő-iskola a népiskolához áll legközelebb: célja első sorban, hogy az oly gyermekeket, – a kik gyengébb szellemi képességeiknél fogva az elemi iskolákban eredményesen nem oktathatók – a velük való különleges foglalkozás útján, egyéniségüknek megfelelő nevelésben és oktatásban részesítse s esetleg a népiskolának visszaadhassa... (Éltes, 1905. 6.)

Bevezetés

„A modern magyar közoktatási rendszer kialakulását és fejlődését vizsgálva megállapíthatjuk, hogy annak háttérében a magyar nemzetállami fejlődés különböző, egymást követő reformidőszakainak eltérő modernizációs igényei, kihívásai és megoldásai állnak. Ennek előtörténetét a 18. század utolsó harmadában kibontakozó felvilágosult abszolutizmus jegyében megvalósuló tanügyi reform jelentette.” (Németh, 2005. 50.) A 18. századtól az iskoláztatás egyre szélesebb néprétegekre terjedt ki, aminek a háttérében a felvilágosodás vezető ideológiai motívuma, a minden gyermek számára elérhető iskolázás állt. Az iskolareformok a városi és falusi iskolák demokratikus átalakítására, minden gyermek számára hozzáférhetővé tételére, a szegény és gazdagabb gyermekek közös iskoláztatására törekedtek. A 19. század közepére több egymást követő lépésben szinte minden országban bevezették az általános tankötelezettséget. A 18. századtól párhuzamosan fejlődő magyar iskolaügy követi a korszak iskolaügyének mértékadó európai fejlődési modelljét (Németh, 2005, 2012).

A modern társadalmak egyik alapjelensége a normalizálás, melynek egyik hozadéka az iskolai szelekció. Nóbik (2015) dualizmus-kori neveléstörténeti tankönyvek alapján a normalitás és abnormalitás kérdéskörét vizsgáló tanulmányában megállapítja, hogy az iskolarendszer kialakulásával és fejlődésével kapcsolatban a *norma* kifejezés értelmezése összefüggésbe hozható az iskolarendszer kialakulásával és fejlődésével, mely szerint a norma az iskolába járás normáját jelenti. Arra utal, hogy a nyugati kultúrában az újkortól fokozatosan, majd az utóbbi két évszázadban felgyorsult tempóban folyt az iskolarendszer kiépülése, és a gyermeknépesség egyre nagyobb hányada részesült formális oktatásban. Ez a megközelítés az iskola státuszára vonatkozik, vagyis azt a jelenséget magyarázza, hogy a társadalmak életében korábban jelentéktelen szerepet játszó iskola az egyik legfontosabb intézménnyé vált.

A gyermekeket a „normális” vagy „abnormális”¹ fejlettségük alapján sorolták be a meglévő iskolarendszerbe vagy rekesztették ki őket a többségi iskolából. Ez a kategorizálás hívta életre a differenciált iskolarendszer létrehozására irányuló iskolareformokat. A szelekcióval a maga idejében még az esélyegyenlőség gondolata nélkül olyan speciális jogok kivívását célozták meg (pl. tanuláshoz való jog), amelyek szükségesnek

bizonyultak ahhoz, hogy az „abnormálisan” fejlődő tanulók társadalmi részvétele legalább minimális szinten biztosítható legyen (Kovács, 2021).

Európában a 19-20. század fordulóján a pedagógusközösséget egyre inkább foglalkoztatta az a gondolat, hogy hogyan lehet az intézményes nevelő- és oktatómunkát a tanulók számára eredményesebbé tenni, valamint hogyan válhat a társadalom számára hatékonyabbá az iskolában folyó tevékenység. Egyre szélesedtek és bővültek a megoldást ígérő ajánlatok. Növekedett azon pedagógiai mozgalmak élén álló személyeknek a száma, akik már nem elégedtek meg az iskolarendszer kiépítésével és az általános, ingyenes, kötelező iskoláztatás megvalósításával, hanem pedagógiai korszakváltást jelentő tartalmi reformokat valósítottak meg. Ennek a folyamatnak az eredményeként a 19. század második felében a szakemberek körében egyre inkább a figyelem középpontjába került az „abnormális” gyerekek egyik alcsoportjaként a „gyengetehetségű” gyermekek – azaz mai fogalomhasználattal kifejezve az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos tanulók – iskoláztatásának a kérdése (Gordosné, 2001; Kovács, 2021).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatásügyének a helyzete akkor merült fel, amikor az alapfokú oktatás tömegessé kezdett válni. A kötelezővé vált tömegoktatás egyik sajátossága volt az egy osztályban tanuló gyermekek heterogén összetétele, akiknek a testi fejlettsége, értelmi képessége, neveltségi szintje és szociális háttere nagy eltéréseket mutatott. Egyes gyerekek az akkori magas tanulói létszámú osztályokban nem tudtak hatékonyan a többi gyermekkel együtt tanulni. Nehézséget jelentett, hogy a néptanítók az elemi oktatásban nem tudták minden gyermek közreműködő részvételét az egyéni képességének és fejlődési ütemének megfelelően biztosítani (vö. Gordosné, 2001; Mesterházi, 2019). Oktatásukat és nevelésüket a népiskolában alkalmazott pedagógiai módszerek mellett nem látták biztosítottnak. Mindez sokféle helyi iskolai és iskolapolitikai konfliktus forrásává vált.

A különböző országokban az adott közoktatás-politikai helyzetnek megfelelően keresték a megoldásokat. A 19. század első felében a népiskolán belül korrepetálással próbáltak segítséget nyújtani a tananyag elsajátításához. A nagyobb városokban a gyengébb képességű, tanulmányaikban lemaradt tanulóknak kiegészítő foglalkozásokat biztosítottak, melynek egyik formája a pótosztályok működtetése volt. Európában, a Halléban, 1859-ben szervezett pótosztályok hívták fel elsőként magukra a figyelmet, majd ezt követően az első kiegészítő iskola beindulásáig többféle próbálkozást figyelhetünk meg a nevelés- és gyógypedagógia történetében. Ezek azonban nem bizonyultak elég hatékonyak, mivel továbbra is maradtak olyan tanulók az iskolai osztályokban, akik a kiegészítő foglalkozások ellenére sem tudták a tanulmányi követelményeket teljesíteni. A népiskolában fennálló probléma kezelésére tett próbálkozások indították el a szakembereket a kérdés intenzívebb tanulmányozására. Ez a processzus vezetett aztán a kiegészítő iskoláztatás létrejöttéhez (Gordosné, 2001). A társadalmi problémára reflektálva Németországban hozták létre a gyógypedagógia történetében elsőként számon tartott első kiegészítő osztályokat, majd önálló kiegészítő iskolákat. A kiegészítő iskolák létesítését támogató mozgalom úttörőjének Karl Friedrich Kern² és Heinrich Ernst Stötzner³ tekinthetők (Ellger-Rüttgardt, 2019).

Jelen tanulmány, egy nagyobb kutatás részeként, az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára Magyarországon, a 20. század első felében létrejött kiegészítő iskolák genezisével foglalkozik. Intézményfejlődési utat mutat be társadalom- és intézménytörténeti összefüggéseket szem előtt tartva. Feltárja a magyar kiegészítő iskoláztatás első szakaszának innovatív folyamatait. A kutatás interdiszciplináris alapo zású, a feldolgozott téma főként a gyógypedagógia-történeti kutatásokhoz (pl. Gordosné, 2001; Mesterházi, 2019; Varga és Hatos, 2015) kapcsolódik, valamint épít a modern magyar iskolarendszer kialakulásával foglalkozó neveléstörténeti kutatási eredményekre (pl. Kelemen, 2004; Németh, 2005, 2012; Pukánszky és Nóbik, 2015). Magyarországon az elmúlt

évtizedekben leginkább a gyógypedagógiai kutatásokban jelentek meg az enyhén értelmi fogyatékos tanulók iskoláztatásának kialakulásával és változásaival foglalkozó írások, melyek jelen kutatás közvetlen előzményeit jelentik. Ezek a munkák az értelmi fogyatékosok pedagógiájának megértéséhez járulnak hozzá, valamint betekintést nyújtanak a kisegítő iskolai nevelési és oktatási terv alapelveinek, általános mondanivalóinak legfontosabb ismereteibe. Mindazonáltal a témakör primer forrásokra épülő, interdiszciplináris megközelítésű, átfogó elemzése hiányterületnek számít. A kutatás jelentősége, hogy többletismerettel bővíti az eddigi nevelés- és gyógypedagógia-történeti tudást; a téma kifejtését alátámasztó szövegek idézése lehetővé teszi a kisegítő iskolákról szóló korabeli diskurzus bemutatását.

Módszerterünk a kvalitatív tematikus elemzésre épül a dualizmus korában Magyarországon megjelenő pedagógiai diskurzusok elemzése által. Felhasznált orgánunkaink kiválasztásakor elsődleges szempontnak tekintettük, hogy olyan szaklapokat vizsgáljunk, amelyek a vizsgált időszakban a neveléstudomány területén zajló szakmai diskurzust meghatározták, és a tanítói tudás kanonizációjának folyamatában kiemelt szerepet tölthettek be. Kiemelt fontosságú sajtóforrásként elemeztük a *Néptanítók Lapja* 1868–1920 között hetente, majd kéthetente és a *Magyar Pedagogia* című folyóirat 1900–1920 között havonta megjelenő számait. A *Néptanítók Lapja* a vizsgált időszakban olyan fórum volt, ahol a tanítók megoszthatták egymással tapasztalataikat, és ez által a sajtódiskurzusnak a terévé vált. A *Magyar Paedagogia* pedig a vizsgált korszakban az első számú, a tudományos közlésmód igényeit leginkább kielégítő folyóiratnak számított (Géczi, 2007). Mindkét pedagógus-lap folyamatosan figyelte a nemzetközi élet tudományos eseményeit, és rendszeresen közölt tudósításokat a vizsgált jelenségről.

A vizsgált időszak kezdő dátumát indokolja, hogy az első kisegítő osztály Magyarországon 1889-ben indult. A záró dátum pedig azzal magyarázható, hogy Magyarországon a kisegítő iskolák kialakulásának és fejlődésének első szakasza 1920-ban zárult le. Ebben az első, 1898 és 1920 közé helyezhető fejlődési időszakban még a tankötelezettség keretein kívül történt az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek nevelése.

A magyar kisegítő iskoláztatás létrejöttének előzményei

A 19. század végére világszerte kialakult a népiskola mellett működő kisegítő osztályok és a kisegítő iskolák hálózata. Magyarország is a nyugat- és észak-európai országokhoz hasonlóan követte a „gyengetehetségű” tanulók⁴ kisegítő iskoláztatására bevezetett nemzetközi gyakorlatot. A kisegítő iskoláztatás kiépülése azonban valamivel később ment végbe, mint a nyugat-európai országokban (Kovács, 2021): csak a 19-20. század fordulóján kezdődött el, a századforduló elején jöttek létre az első intézmények, főként a német mintát követve. Ekkorra jelentek meg azok a társadalmi, gazdasági és pedagógiai tényezők, amelyek hasonlítottak a külföldi kisegítő iskolákat létrehozó körülményekhez. A kisegítő iskoláztatás jellemzően emberbaráti, szociálpolitikai, gazdasági indíttatásból indult el, más speciális intézményekhez hasonlóan. A kisegítő iskolai hálózat viszont csak évtizedekkel később épült ki (Gordosné, 1988. 5–15.; Mesterházi, 2019; Gordosné, 2001).

Magyarországon a népoktatásügy törvényi úton történő rendezése az Eötvös József nevéhez fűződő népoktatási törvénnyel (1868. évi XXXVIII. tc.) kezdődött meg. A korszakos jelentőségű törvénnyel jött létre a hatosztályos elemi népiskola, amely előírta a tankötelezettséget és kötelezővé tette hatéves kortól a népiskolába járást. Kimondta, hogy minden szülő vagy gyám köteles gyermekét annak 6 éves korától 12 éves koráig mindennapi iskolába, illetve 15 éves koráig nyilvános iskolába járattatni. A népoktatási törvény azonban a fogyatékos személyekre még nem volt érvényes, mivel az iskolaszék

a „testileg vagy szellemileg gyenge gyerekeket” rövidebb vagy hosszabb időre felmentette az iskolába járás kötelezettsége alól: „Azonban a testileg vagy szellemileg gyenge gyermekeket, a tisztí orvos bizonyítására, az iskolaszék (117. §) rövidebb vagy hosszabb időre fölmentheti az iskolába járás köteleossége alól (1868. 38. tc. 2. §), az értelmi fogyatékos tanulókat pedig kizárták a népiskolából: „[...] elmebetegségben szenvedők, avagy taníthatatlan tompa elméjük kizárandók a nyilvános intézetekből” (1868. 38. tc. 3. §). Ezek alapján az iskolaszék joga és köteleossége volt a szellemileg gyenge gyermekek elemi iskolai tanítás alól történő felmentése és áthelyezése a számukra létesített kiségitő-iskolába.

A tankötelezettség bevezetésével és végrehajtásával, az iskoláztatás színvonalának emelkedésével egyre nagyobb számban jelentek meg azok a tanulók, akik elmaradtak a tanulásban társaiktól. Már az enyhébb fokban fogyatékos gyermekek is kiténtek a társaik közül. Számukra két lehetőség maradt: vagy a még kis számban működő speciális nevelő-oktató intézetekbe kerültek, vagy ellátatlanul maradtak (vö. Mesterházi, 2009; Pajor, 2009). Mindazonáltal a népoktatási törvény szerinti felmentések és kitiltások ellenére az elemi iskola hagyományos szervezetében a felmenő osztályokban továbbra is különböző képességű tanulók voltak jelen. Mindezek hatására szakmai körökben egyre inkább a figyelem fókuszába került annak a kérdésnek a megvitatása, hogy hogyan lehet a tanulói heterogenitást a sokszor zsúfolt osztályokban kezelni, ahol a népiskolai pedagógiai módszerek mellett a jobb képességűek unatkoznak, a gyengébb képességű tanulók pedig lemaradnak: „Iskoláink egyes osztályaiban a legkülönbözőbb tehetségű gyermekek ülnek együtt. Amit az egyik azonnal megért és magáévá tesz, azt a másinak hosszabb ideig kell magyarázni, sőt minden osztályban vannak olyanok is, kiknek felfogó képessége annyira gyöngye, hogy leglelkiismeretesebb magyarázat is majdnem teljesen kárba vész.” [...] Ebből a szempontból nézve csak helyeselhetjük a gyengék kiválasztására vonatkozó intézményt” (Gyöngye tanulók iskolája, 1912. 7.)

Az elemi oktatást nyújtó intézmények differenciálódását sürgette a korabeli népiskolával való elégedetlenség, melynek a pedagógiai diskurzusokban egyre több pedagógus és gyógypedagógus adott hangot: „Az azonban tény, hogy a szellemileg gyöngye gyermekek iskolai neveléséről hazánkban még nincs gondoskodva. Ennek hiányát a lelkiismeretes oktatás mindinkább kezdi érezni. Ugyanazért hangok emelkedtek a tanítói körökben e baj létezését s a fölismert állapot megorvoslását illetőleg” (Kerékgyártó, 1900. 4.). Megerősödött az a felismerés, hogy a népiskola új tantervi követelményei, az átlagra szabott tananyag nem minden gyermeknek felel meg. Egy budapesti iskola igazgatója, tapasztalatai alapján, a következőképpen ír a jelenségről: „A mai iskola sok tanulóra az izgalmak, a fáradság, a szomorúság háza; talán ez indítvány is egyik eszköz volna sok gyermek szorongásának megszüntetésére s az eredmény növelésére.” (Gyöngye tanulók iskolája, 1912. 7.)

Különböző pedagógiai, orvosi és orvosi-pedagógiai társaságok, valamint az értelmi fogyatékos tanulók ügyét képviselő egyesületek foglalkoztak a jelenség tanulmányozásával. A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Emberbaráti szakosztálya⁵ is figyelmet fordított a képezhető fogyatékosok oktatására. Az értelmi fogyatékosok differenciáltabb iskoláztatását és a kiségitő iskola létrehozását szorgalmazták. Az előkészítésben részt vevő neves szakemberek (pl. Ákos [Scherer] István, Berkes János, Éltés Mátyás, Juba Adolf, Roboz József, Szenes Adolf) ismerték e téren a nemzetközi helyzetet. Főként a szomszédos országok oktatásügyével kapcsolatban voltak tájékozottak, többen külföldi tanulmányutak révén személyesen is szereztek szakmai ismereteket.

A 19. század végén a Pedagógiai Társaság⁶ is felkarolta a „gyenge-tehetségű tanulók” oktatásának ügyét. Tárgyalta a kiségitő iskolák felállításának lehetőségeit, majd határozathozatal érdekében indítványt nyújtottak be a székesfőváros iskolaszékeinek: „A „Pedagógiai Társaság” hasznos munkát végzett, a midőn tárgyalás alá vette a kérdést

s azt érdemleges tárgyalás után, tárgyalás és határozathozatal végett a székesfőváros iskolaszékeinek is megküldte” (Kerékyártó, 1900. 4.). A szakmai társaság tagjainak az volt a célja, hogy a külföldi mintát követve a főváros állítson fel a „gyengetehetségű” tanulók számára külön iskolát a képességüknek megfelelő oktatás biztosítására. Juba Adolf iskolaorvos és egészségtan-tanár is elkötelezetten fáradozott a kisegítő iskolák létrehozásáért. Nézetét a Pedagógiai Társaság gyűlésein is kifejtette, amiről a *Néptanítók Lapjában* a következőket írja: „Nem elégedtem meg azzal, hogy a Pedagógiai Társaságban egy egész monográfiát olvastam fel (megjelent a Magyar Pedagógiában), hanem minden évben azokban a magyar városokban, ahová az iskolaegészségügy és testnevelés tanulmányozására kiküldtettem az Orsz. Közoktatási tanács részéről, a mérvadó körök figyelmét mindig felhívtam a gyengetehetségű gyermekek szomorú sorsára és a kisegítő-iskolák és osztályok fölötté nagy szükségességére” (Juba, 1909). Kezdetben az iskolaszékek⁷ ugyan elismerték a „gyengetehetségű” tanulók elkülönített iskoláztatásának szükségességét, mégis többnyire elutasították, arra hivatkozva, hogy a tanítók szakszerű képzése még nem megoldott: „Elkülöníteni a szellemileg gyöngé növendéket, kétségkívül hasznos intézkedés volna. Ámde, ha a szakemberek hiányoznak, az elkülönítés csak zavarokat, elégedetlenségeket és fékezhetetlen panaszokat idézne elő. Egyik baklövés a másikat követné s az egész üdvös törekvés egy feneketlen fiaszkóban végződ-nék.” (Kerékyártó, 1900. 4.)

A kisegítő iskoláztatás előzményeinek figyelemre méltó lépése, hogy Roboz József, a vallás- és közoktatásügyi miniszter felszólítására, egy korszerű, részletes és szakszerű indoklással alátámasztott költségvetési tervezetet is tartalmazó memorandumot nyújtott be a „gyengetehetségű” gyermekek tanításáról. A váci siketnéma nevelő- és tanítóképző intézeti igazgató 1898-ban megjelenő *A gyengetehetségűek oktatása* című írása a hazai oktatásügyben az első pedagógiai tervezetnek számít a „gyengetehetségű” diákok elkülönített intézményes oktatásának kiépítésében. Az iskolaigazgató többször tett Németországban tanulmányutat a kisegítő iskolák működésének megismerése céljából. Szakmai tervezetét külföldi tapasztalataira építve írta meg, amely részletesen tárgyalja az értelmi fogyatékosok kategória- és fogalomrendszerét. Tervezetében javaslatot tett önálló kisegítő iskolák felállítására. A témával való foglalkozás időszerűségéről a tervezet bevezető gondolataiban így szól: „A vallás és közoktatásügyi m. kir. ministeriumtól felhivatván arra, hogy, hogy a gyengetehetségűek oktatásügyének szervezése céljából dolgozzak ki tervezetet, arra a meggyőződésre jutottam, hogy a gyengetehetségűek oktatása hazánkban annyira terra incognita, hogy e dolgozat – ha dióhéjban is – a gyengetehetségűek oktatásának összes kérdéseit kell, hogy tárgyalja. Minthogy pedig ily irányú munka – tudomásom szerint – még magyar nyelven nem jelent meg, arra határoztam el magamat, hogy a dolgozatot önálló füzetben hozom nyilvánosságra, meg lévén győződve arról, hogy evvel az ügynek hasznos szolgálatot teszek” (Roboz, 1898. Előszó).

Roboz írásának megjelenését követően a Rill József pedagógus, tanfelügyelő, szakíró elnökle mellett működő Budai Tanítóegylet⁸ is felszólalt különböző fórumokon, a népiskolai tanítók nevében, a kisegítő iskoláztatás mellett. Az egylet tagjai részletesen elemezték az elemi iskolákba járó „gyengetehetségű” tanulók helyzetét, és külön iskolák felállítását javasolták, amitől a népiskolai tanítók munkájának megkönnyítését várták. Általánosan határolták körül a kisegítő iskolai tanulók körét, miszerint csak a „hülyeséghez közelálló, de azért nem taníthatatlan” gyermekeket szabad a felállítandó külön iskolákba irányítani.

Arról megoszlottak a vélemények, hogy a külön oktatásnak a népiskolához kötött kisegítő osztály vagy az önállóan működő kisegítő iskola nyújt jobb megoldást. A századfordulón kibontakozó szakmai diskurzusban Éltes Mátyás, a magyar kisegítő iskolai oktatás tudományos megalapozója, a kisegítő iskolák létrehozása mellett érvelt: „a kinek ezt az elemi iskolában nem adhatja meg, annak még elemibbet kell fölállítani, de azt nem lehet

nyugodtan nézni, hogy egy csomó ifjú az elemi iskola II. vagy III. osztályában lógóskodva töltse el iskolakötelezettségi éveit, a nélkül, hogy haladni tudna rendes tehetségű társaival” (Ellenbach, 1903. 186.).⁹ Az a kérdés, hogy a „gyengetehtetségű” gyerekek oktatása a népiskola szervezésében és épületében külön osztályokban vagy önálló kiségitő iskolák létesítésével történjen, a századfordulón az elkülönített oktatás mellett dönt el. A kezdeti nehézségek ellenére a tanítók és szülők egyaránt úgy ítélték meg, hogy a kiségitő iskoláztatás kisebb rossz, mint a népiskolában működő külön osztály, amelyben a megbélyegzés állandóan jelenlevő probléma. A szakemberek a leginkább mintaként tekintett Németországban megjelenő modell alapján hat osztályos kiségitő iskolák létrehozása mellett döntöttek.

Kiségitő iskolák intézményesülési folyamata Magyarországon

A kiségitő iskolák létesítésére az első kezdeményezéseket a Wlassics Gyula vallás- és közoktatási miniszter által vezetett minisztérium tette meg. Nagy érdeme volt az első intézmények megjelenésében Náray Szabó Sándor miniszteri tanácsosnak (Geöcze, 1899; Ellenbach, 1903; Lakatos, 1909), aki a magyar gyógypedagógia egyik kimagasló képviselője volt. Munkássága során sokat tett a gyógypedagógiai intézményhálózat kiépítéséért és állami támogatásáért. A kultuszminisztériumban a gyógypedagógiai intézmények szervezésére létrejött külön szakosztályt vezette. Támogatta a gyermekek jobb megismerésére vonatkozó vizsgálatokat. Célja volt továbbá, hogy a kiségitő iskolába kerülő gyengébb képességű gyermekek helyes megítélését és kiválasztásukat megkönynyítse (Hatos, 2015).

Magyarországon a kiségitő iskoláztatás 1898-ban kezdődött, amikor Budapest budai oldalán a Frim Jakab-féle Képezhető Hülyék és Gyengeelméjük Alkotás utcai nevelő és tanintézetében Berkes (Berinza) János igazgató Káplán Gyula vezetésével három, külön tanterv szerint haladó kiségitő ún. externátusi osztályt indított ideiglenes jelleggel a „gyengetehtetségű” tanulók számára. Ezzel az Alkotás utcai „hülyenevelő intézet” átalakult, struktúrája és tevékenysége differenciálódott. A kétféle gyógypedagógiai munka nyomán a testület, az új igazgató, Berkes János vezetésével, kétféle gyógypedagógiai programot dolgozott ki, és lerakta a kiségitő iskola alapjait. Az osztályok száma évről évre emelkedett. Közülük egy osztály 1900 októberében a pesti oldal számára a Kazinczy utcai elemi iskolában nyílt meg mint az első önálló kiségitő iskola kezdő osztálya. A 15 tanulóra tervezett osztályba már az induláskor 19 tanulót vettek fel anélkül, hogy az elemi iskolában található „gyengetehtetségű” tanulókat átirányították volna ebbe az osztályba. Mindemellett számos jelentkezőt utasítottak vissza, különösen azokat, akik életkorukból adódóan nem voltak felvehetők, mivel meghaladták a tankötelezettségi kort. Később a kiségitő osztályba olyan tanulók kerültek, akiket az értelmi fogyatékoságuk miatt kizártak a népiskolából, illetve akiket a sikertelen osztályismétlések miatt felmentettek az iskolalátogatás kötelezettsége alól: „A fölvetek közül 12 látogatta már az elemi iskolát, de az őket gyöngetehtetség miatt – és pedig kettőt háromévi, hármat kétévi, hármat egyévi, négyet rövidebb idő után, mindannyit az osztály sikertelen látogatása miatt – a szülőknek visszaadta. A többi hét pedig igazolt gyöngelméjűség miatt egészen távolmaradt az iskolától.” (Ellenbach, 1901. 7.) Az idézet alapján arra következtethetünk, hogy kezdetben a kiségitő osztályba – mai fogalomhasználattal – az enyhén és közép súlyosan értelmi fogyatékos tanulók egyaránt felvételt nyertek, ebből adódóan a tanulóknak erősen heterogén volt az értelmi szintje.



1. ábra. A Mosony utcai Kir. Állami Kisegítő Iskola épülete Budapesten
(Forrás: Képeslap a Zempléni Múzeum gyűjteményéből)

A „Budapesti Állami Kisegítő Iskola” (1. ábra) vezetésével Náray Szabó Sándor a gyógypedagógiai ügyekért felelős orvos államtitkár, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság (1906-tól) társelnökeként az 1904/1905. tanévtől Éltés Mátyást bízta meg. Ekkor a kisegítő iskola még a Festetics utcai iskolában működött. A siketnémák iskolájában évekig albérlő, önállósult iskola a közoktatási miniszter „jövőtárból” 1907-től külön épületben a Mosonyi utcában kezdte meg a működését, 120 városi „gyengetehetségű” tanulóval (vö. Gyógypedagógiai-pszichológiai..., 1907).

Minden osztályt külön tanító vezetett. A kisegítő iskola hatosztályos volt, és egy-egy osztályban maximum 20 fő tanulhatott, két osztály összevonása esetén pedig 16 fő. Szűkség esetén azonban előfordulhatott, hogy egy tanítóra két osztályt bízta. Az osztályok koedukáltak voltak. A nemek szerinti elkülönítést csak a tornánál és kézimunkánál tartották indokoltnak. A kézimunkánál is csak a felsőbb osztályokban, a speciális kézimunkák miatt. Fő tantárgy a szemléltető oktatás és a kézügyesség tanítása volt. Az oktatás során különös gondot fordítottak a kézügyességre, a beszédhibák javítására és a speciális tornaoktatásra (Éltés, 1905).

Az új, korszerű intézeti épület tetőn elhelyezett napos és szellős játszótérrel, tágas udvarral, a gyermekek tisztálkodására berendezett tusolókka várta a gyerekeket. Az intézmény a korabeli gyógypedagógiai követelményeknek megfelelően ingyenes orvosi rendelést, gyógytornát, kézügyességi műhelyt biztosított tanulóinak számára (Gyógypedagógiai-pszichológiai..., 1907).

Az állami kisegítő iskola épületében kapott helyet 1907-től a Gyógypedagógiai Pszichológiai Magyar Királyi Laboratórium is, melynek vezetésével Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter Ranschburg Pál ideggyógyorvost bízta meg. Az intézet főleg az „abnormális” és „normális” gyermekek elméletének kutatásával foglalkozott. Kiemelkedő munkájuknak köszönhetően az első magyar kisegítő iskola csakhamar gyógypedagógiai kutatóműhellyé is vált. Eredményeikkel orvosok és pedagógusok körében nemcsak Magyarországon, hanem külföldön is kivívta a szakmai elismerést (Gyógypedagógiai-pszichológiai..., 1907). A laboratórium szoros összefüggésben állt Éltés Mátyás munkásságával, aki vezetői munkájának elején ismerkedett meg Ranschburg Pállal és munkatársaival, valamint az általuk kibontakozó modern pszichológiai és pedagógiai irányzatokkal. A Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratórium munkájában tevékeny

részt vállalt, ahol inspirációt kapott a tudományos pályára. A két intézmény együttműködése eredményezte, hogy a további kisegítő iskolák létrehozásához kiemelkedő példát mutatott (Gordosné, 2000; Varga és Hatos, 2015). Ahogy Gordosné (2000) egyik írásában fogalmaz: „az első magyarországi kisegítő iskola a gyermekközpontú pedagógia egyik bölcsője volt” (Gordosné, 2000. 1.).

Éltes a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Kísérleti Szakosztályának tagjaként vállalkozott arra, hogy a francia Binet-Simon-féle intelligenciatesztet magyar viszonyokra adaptálja, amely 1914-ben jelent meg *A gyermeki intelligencia vizsgálata* címmel. A 20. század elején a Ranschburg által vezetett gyógypedagógiai-pszichológiai laboratórium és az Éltes által vezetett kisegítő iskola egymással együttműködve sokat tett a kisegítő iskolai tanulók kiválasztásában felmerült nehézségek megoldásáért. A 20. század elején megjelenő intelligenciavizsgáló eljárással, az intelligenciaszint ismeretében már pontosabban lehetett megítélni a kisegítő iskolai népesség összetételét, és objektívebben lehetett a tanulókat szétválasztani. Éltes fáradhatatlanul dolgozott azon, hogy a kisegítő iskolába csak a valóban „gyenge-tehetségű” gyermekek kerüljenek.

A kezdeti időszakban a kisegítő osztályok és iskolák kísérleti tantervekkel működtek. A legelső *Az externatusi iskola tanterve* 1900-ban jelent meg, majd ezt követte az 1902-es *Az állami kisegítő iskola tanterve* című bővebb ideiglenes tanterv kiadása, amely 1905-ben került érvénybe már hivatalos tantervként, *Ideiglenes tanterv a kisegítő iskolák számára* címmel. A kisegítő iskola működéséhez szükséges részletes tantervet

és az iskola óratervét Éltes Mátyás kisegítő iskolai igazgató alkotta meg. A dokumentum egyrészt ideiglenes tanterv volt a kisegítő iskolák számára, másrészt a Mosonyi utcai kisegítő iskola helyzetéről közölt információkat. Precízen fogalmazza meg a kisegítő iskola célját, és körülhatárolja a kisegítő iskolai tanulói népességet: „[...] kisegítő-iskola a népiskolához áll legközelebb: célja első sorban, hogy az oly gyermekeket, – a kik gyengébb szellemi képességeiknél fogva az elemi iskolákban eredményesen nem oktathatók – a velük való különleges foglalkozás útján, egyéniségüknek megfelelő nevelésben és oktatásban részesítse s esetleg a népiskolának visszaadhassa; célja továbbá, hogy a gyengetehetségű gyermekeket a saját hatáskörében az elemi ismeretekben lehetőleg kiképezvén: hasznos tevékenységre szoktassa és a szakszerű iparágaknak előiskolájaként szolgáló kézügyességi oktatás által, oly általános ismeretek birtokába juttassa, melyeket

Éltes a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Kísérleti Szakosztályának tagjaként vállalkozott arra, hogy a francia Binet-Simon-féle intelligenciatesztet magyar viszonyokra adaptálja, amely 1914-ben jelent meg A gyermeki intelligencia vizsgálata címmel. A 20. század elején a Ranschburg által vezetett gyógypedagógiai-pszichológiai laboratórium és az Éltes által vezetett kisegítő iskola egymással együttműködve sokat tett a kisegítő iskolai tanulók kiválasztásában felmerült nehézségek megoldásáért. A 20. század elején megjelenő intelligenciavizsgáló eljárással, az intelligenciaszint ismeretében már pontosabban lehetett megítélni a kisegítő iskolai népesség összetételét, és objektívebben lehetett a tanulókat szétválasztani. Éltes fáradhatatlanul dolgozott azon, hogy a kisegítő iskolába csak a valóban „gyengetehetségű” gyermekek kerüljenek.

idővel valamely iparnál is haszonnal és eredménnyel érvényesíthetnek; célja végül, hogy a hibás beszédű gyermekeket, különleges kiejtési gyakorlatok által, beszédbeli hibáiktól lehetőleg megszabadítsa” (Éltes, 1905. 6.) A célkitűzésből kitűnik, hogy a kisegítő iskola a tanterv szerint a „gyengébb szellemi képességekkel” rendelkező „gyengetehetségűek” iskolájának számított, melynek fő célja az általános műveltség közvetítése, a képesség-fejlesztés és a társadalmi életre való felkészítés volt. Célként fogalmazódott meg a „gyengetehetségű” tanulók közösségi alkalmazkodóképességének és munkakészségének olyan fejlődési szintre való emelése, hogy képesek legyenek életüket önállóan is megszervezni. Végre kisegítő iskolai tantervet 1910-ben adtak ki, amely közel fél évszázadon át volt érvényben. Jelentősége, hogy ezzel a tantervvel Magyarországon intézményesen, törvényesen és hosszú időn át érvényesen különvált az értelmi fogyatékosok iskoláztatása. Az 1905-ös és 1910-es tantervek jellegzetes eltéréseket még nem tartalmaztak. Mindkét tanterv jellemző vonása az enyhén értelmi fogyatékos gyermek fejlettségi szintjéhez és fejlődési lehetőségeihez való igazodás volt.

Kezdetben a kisegítő iskolák tanítói a népiskolai tanítókból kerültek ki. A kisegítő iskolai hálózat kiépülésével jelentek meg a kisegítő iskolai tanítók képzését szolgáló néhány hetes tanfolyamok a vallás- és közoktatásügyi minisztérium támogatásával. Ezek a tanfolyamok a német mintát követve öt- vagy hathetes „szünidei tanfolyamok” voltak, amelyeket többnyire a nyári szünet idején szerveztek meg. A néptanítók téma iránti érdeklődését mutatta, hogy mindig túljelentkezés volt a „gyengetehetségű” tanulók oktatására felkészítő képzésekre (Éltes, 1905). Magyarországon a kisegítő iskolai tanítók képzésében történeti jelentőségű lépés, hogy az 1900/1901-es tanévtől kezdve egyesítették a fogyatékosok oktatására létrejött külön-külön képesítő tanfolyamokat gyógypedagógiai tanítóképző tanfolyammá, amit rendeletbe is foglaltak. Így kezdte meg működését 1900-ban még Vácott, 1904-től pedig Budapesten a kétéves Gyógypedagógiai Tanítóképző-tanfolyam. A képzés neve 1906–1922 között Gyógypedagógiai Tanítóképzőre változott. Ennek keretében történt a „hülyék”, „gyengeelméjűek” és „gyengetehetségűek” oktatásával foglalkozó szakemberek képzése.

A kisegítő iskoláztatás kialakulása különböző gyógypedagógiai intézkedéseket hívott életre, amelyeket a szakemberek 1898–1909 között a kisegítő iskoláztatás terjesztésének érdekében tettek. Rendszeresen felolvasásokat tartottak tudományos értekezésekről. Tanügyi lapokban publikációs tevékenységeket folytattak, amelyekben tudósítottak a kisegítő iskoláztatás szükségességéről. Ezek a pedagógiai szaksajtók széles körben országosan eljutottak az elemi iskolai tanítókhoz. A *Néptanítók Lapjában* és a *Magyar Paedagogia* című folyóiratban a pedagógiai mozgalom élén Éltes Mátyás, Juba Adolf és Hercsuth Kálmán állt, de más pedagógiai szakírók is, mint például Geöcze Sarolta (tanítónő-képezdei igazgatónő), Kerékgyártó Elek (polgári iskolai tanár, bölcsészdoktor), Léderer Ábrahám (pedagógus, képzőintézeti igazgató) foglalkoztak a „gyengetehetségű tanulók” oktatásügyével. A kisegítő iskoláztatás hívei fontosnak tartották, hogy az elkülönített oktatás szerepét elmagyarázzák, fontosságát tudatosítsák az érintettekben, és a kisegítő iskoláztatást támogató pedagógiai szemléletet integrálják a pedagógiai közbeszédbe. Jó példát mutat erre Éltes a *Néptanítók Lapjának* 1903-ban megjelent egyik cikke, melyben a következő szavakkal méltatja az új pedagógiai irányzatot: „Harmadik éve immár, hogy a pesti oldalon is van egy iskola, a hol a normális gyengék szakszerű nevelésben részesülhetnek. Szinte bámulatos dolog ez, ha meggondoljuk, mennyi ellenzője volt és van még ma is ennek az iskolának! Szinte csodálatos, hogy fennáll és fejlődik az, holott a megnyitásakor azt jövendölték felőle, hogy jobb lesz meg se nyitni, mert úgy sem lesz, a ki oda járjon!” (Ellenbach, 1903. 185.)

Náray-Szabó Sándor, a gyógypedagógiai ügyekért felelős orvos államtitkár is felelősséget érzett abban, hogy a fogyatékos gyermekek oktatása a közoktatásban és a társadalom szélesebb köreiben ismertté és elfogadottá váljon, hiszen a kisegítő iskolák

fennállásának első tíz évében különösen sok méltatlan támadásnak voltak kitéve. Az általános gyógypedagógiai ismeretek megszerzésének elősegítése céljából elindította „a gyógypedagógiai könyvtárt” (Juba, 1902. 7–9.), amellyel a pedagógusok mellett a szülők és a tudományos körök érdeklődését is sikerült felkeltenie. Náray-Szabó álláspontja szerint „minden modern pedagógusnak ismernie kell a tanulók fontosabb testi és szellemi rendellenességeit, melyek őket előrehaladásukban gátolni képesek” (Náray-Szabó, 1909. 3.). Ennek egyik terévé vált a gyógypedagógiai szakkönyvtár.

A 20. század elején a kisegítő iskolákat kivonták a „rendes iskolahatóságok fennhatósága” alól, és a gyógypedagógiai intézmények közé kerültek át (Juba, 1909). Az iskolák vezetésével megfelelő képesítéssel rendelkező, helybéli tanítókat bíztak meg, akik szintén átkerültek a gyógypedagógiai szegmensbe. A vezetői feladatokat olyan tanítók látták el, akik szívügyüknek tartották a „gyengetehetségű” tanulók oktatásüggyét (Éltes, 1909).

A századfordulón kibontakozó oktatási paradigma nagy várakozással töltötte el a szakmabelieket. Azt remélték, hogy a kisegítő iskoláztatás elterjed, és hamarosan kisegítő iskolai hálózat indul el. Magyarországon a század első évtizedében (1900–1908 között) mindössze 5 kisegítő iskola jött létre vidéken (Csongrád, Eger, Szatmár, 1907; Debrecen és Kecskemét, 1908). Budapesten a Mosonyi utcai kisegítő iskola egyedüli maradt (Éltes, 1920; Gordosné, 2001). A „székesfőváros” illetékesei 1903-tól szórványosan kisegítő osztályokat szerveztek az igények enyhítésére. Számukról nincsenek pontos adatok. Magyarország teljes területén 1913-ban összesen 27 kisegítő osztályban 498 gyermek részesült iskolai oktatásban. Az állami fenntartású kisegítő iskolákban pedig 643 „gyengetehetségű” tanuló számára biztosítottak oktatást (Éltes, 1913). 1920-ra az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára létesített intézmények száma a következőképpen módosult: 1 gyógypedagógiai nevelőintézet (a fővárosban), 12 állami kisegítő iskola és 66 kisegítő osztály (különböző településeken) (Mesterházi, 2019).

A fejlődés lassú ütemű volt. Egyes közlések szerint nagyobb pénzügyi támogatásra lett volna szükség ahhoz, hogy több kisegítő iskolát lehessen létrehozni, valamint biztosítani lehessen, hogy minden kisegítő iskola rendelkezzen a minőségi oktatás megvalósításához szükséges szakmai tapasztalattal és eszközökkel. A kisegítő iskoláztatás genézisének első komoly szakasza 1920-ban zárult le. Az 1921-es XXX. népoktatási törvénnyel veszi kezdetét a kisegítő iskola intézményi fejlődéstörténetének második szakasza. 1921-ben kimondták törvényileg a fogyatékkal élő tanulók tankötelezettségét, valamint azt, hogy minden 20 000 főnél magasabb népességű városban kisegítő iskolákat kell létesíteni.

A kisegítő iskolák létjogosultsága Magyarországon. Megoldás vagy társadalmi diszkrimináció?

A kisegítő iskoláztatás elleni érvek, negatív visszhangok

A fentiek rámutatnak arra, hogy a 19. század végén a kisegítő iskola kiépülését több neves szakember pártolta. Mindazonáltal természetesen nemcsak pozitív vélemények, érvek merültek fel. A 19-20. század fordulóján a kisegítő iskola fogadtatása nem ment zökkenőmentesen végbe, létrejöttének számos ellenzője akadt: „És hogy eljön az az idő, mikor azt a közönyt, a mit a mértékadó körök ezen intézménnyel szemben napjainkban tanúsítanak, az utódok nem fogják megérteni, sőt talán mulasztásnak is minősítik majd: az több mint valószínű” (Ellenbach, 1903. 185.). A pedagógiai szaklapokban viták, dilemmák bontakoztak ki a külön iskolák felállításával kapcsolatban. Az ellenérvek között találjuk meg a kisegítő iskolák „költséges” fenntartására való hivatkozást, a szükséges finansziális háttér biztosításának nehézségeit. Az ellenzők között voltak olyanok, akik szakemberhiányra hivatkoztak, mivel kezdetben nem voltak még képzett kisegítő

iskolai tanítók. Voltak, akik úgy vélték, hogy először a népiskolai oktatás hiányosságait, a „normális” fejlődésű gyermekek oktatásának ügyét kellene rendezni, ezzel mintegy alárendelt viszonyba helyezve a fogyatékkal élő tanulók helyzetét.

A kisegítő iskoláztatás elterjedését akadályozta, hogy a tanítói társadalom nem volt tisztában az elkülönített oktatás fontosságával. Kezdetben nagy volt a szakmai tájékozatlanság körükben (vö. Geöcze, 1899; Ellenbach, 1903). A tanítók mentalitását a kisegítő iskolai oktatást illetően jól tükrözik azok a pedagógiai narratívák, amelyekben arról olvashatunk, hogy a tanítók a kisegítő iskolába küldéssel „fenyegették” a tanulókat. A pedagógiai szaklapok a negatív visszhangok és a kisegítő iskolákkal kapcsolatos félreértések eloszlátása céljából helyreigazító írásokat adtak közre. Erre mutat példát a következő idézet: „Nem azokat a tanulókat akarják ott átúsztatni, a kikre a »rossz diák« elnevezés illik, a mennyiben restségük vagy vásottságuk miatt nyakra-főre elbuknak; hanem azokon a szerencsétleneken akarnak segíteni, a kiket velük született elmebeli fogyatékoság vagy idegesség, vagy öröklött erkölcsi gyöngeség tesz alkalmatlanokká arra, hogy a többi normális fejlettségű tanulókkal együtt haladjanak” (Geöcze, 1899. 8.). Ellensúlyként a kisegítő iskoláztatás előnyeit terjesztő kampányok az elkülönített oktatás tanulmányi teljesítményre, iskolai lemorzsolódásra, munkaerőpiaci integrációra és a társadalmi kohézióra gyakorolt kedvező hatását emelték ki. A kibontakozó pedagógiai mozgalom résztvevőinek álláspontja szerint ahelyett, hogy a tanítók a nehezen tanuló diákokat az elemi iskolából a kisegítő iskolába irányítanák, a kisegítő iskola tanulói populációjának a szükségleteit kellene azonosítani, és magát az oktatási rendszert kellene megreformálni. Létfonosságúnak tartották, hogy a társadalom egésze, a döntéshozók és az oktatási terület résztvevői megértsék ennek a paradigmaváltásnak a szükségességét.

A társadalom kisegítő iskoláztatás iránti negatív attitűdjét reprezentálja az újságokban megjelenő „journalisztikai gúny”, valamint a népiskolai tanítók és a szülők ellenállása, amely megnehezítette a kisegítő iskolák kezdeti elfogadását. Egyes magyar napilapok különböző negatív jelzőkkel címkézték a külön iskolákat, mint például „rossz diákok iskolája”, „szekunda szanatórium”, „tanítói kényelemotthon”, „lealacsonyító

A társadalom kisegítő iskoláztatás iránti negatív attitűdjét reprezentálja az újságokban megjelenő „journalisztikai gúny”, valamint a népiskolai tanítók és a szülők ellenállása, amely megnehezítette a kisegítő iskolák kezdeti elfogadását. Egyes magyar napilapok különböző negatív jelzőkkel címkézték a külön iskolákat, mint például „rossz diákok iskolája”, „szekunda szanatórium”, „tanítói kényelemotthon”, „lealacsonyító intézmény”. Az elkülönített oktatást támogató szakemberek szervezetei azonban időben felléptek a hírlapokban megfogalmazást nyerő sértő kifejezések közismertté válásával szemben. Mozgalmat indítottak a kisegítő iskolák kigúnyolása ellen, ezzel is megelőzve a kisegítő iskolai tanulók társadalmi diszkriminációját. Végül a szakembereknek sikerült elérniük a hatóságoknál, hogy szigorúan ellenőrizzék és büntessék a csúfnevek szerzőit. Alapvető lépés volt ez annak érdekében, hogy megváltozzon a diszkriminatív szemlélet.

intézmény”. Az elkülönített oktatást támogató szakemberek szervezetei azonban időben felléptek a hírlapokban megfogalmazást nyerő sértő kifejezések közismertté válásával szemben. Mozgalmat indítottak a kisegítő iskolák kigúnyolása ellen, ezzel is megelőzve a kisegítő iskolai tanulók társadalmi diszkriminációját. Végül a szakembereknek sikerült elérniük a hatóságoknál, hogy szigorúan ellenőrizzék és büntessék a csúfnevek szerzőit. Alapvető lépés volt ez annak érdekében, hogy megváltozzon a diszkriminatív szemlélet.

A kisegítő iskoláztatás melletti érvek

A szakmai diskurzusban megjelentek olyan visszhangok is, melyek szerint a kisegítő iskoláztatás nemzetgazdasági érdek. Éltes Mátyás például azt hangsúlyozta, hogy az elkülönített oktatás hosszú távon nyereséges pedagógiai és társadalmi „befektetés”. Úgy vélte, hogy a kisegítő iskoláztatás nélkülözése mellett a „gyengetehetségű” tanulók nem válhatnának a társadalom számára hasznos állampolgárrá. A külföldi tapasztalatok pedig azt mutatják, hogy a speciális nevelés mellett a kisegítő iskolai tanulók több mint fele el tud helyezkedni a munkaerőpiacon. A munkavállalás kiemelt szerepet kapott a fogyatékossgal élő személyek életében is a felnőtt életszakaszhoz kapcsolódó önálló életvezetés során, hiszen nekik is szükségük volt bevételre a megélhetéshez. Hercsuth Kálmán tanfelügyelő is egyetértett azzal az állásponttal, hogy a kisegítő iskoláztatáshoz nemzetgazdasági érdek fűződik. Amellett szólalt fel, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek oktatásügyének rendezése társadalmi célt is betölt, amit az oktatás tervezésével kapcsolatos döntésekben figyelembe kell venni: „Nemzetgazdasági érdekeink is megkívánják azt, hogy védelmünkbe vegyük őket ott és úgy, ahol és ahogyan az módunkban áll. Ha nincsen kellő számú kisegítő iskolánk és kisegítő osztályunk: akkor istápolja őket a lehetőségekhez képest a népiskola.” (Hercsuth, 1912. 5.)

A korabeli pedagógiai szaklapok a kisegítő iskolai oktatás társadalmi kohézió megteremtésére gyakorolt pozitív hatásáról is tudósítanak. A szerzők előnyként méltatják, hogy a kisegítő iskoláztatással megelőzhető a nem megfelelő minőségű elemi oktatásból vagy az iskolai kizárásból származó társadalmi konfliktusok egy része. Érdekes erről szemügyre venni Juba Antal iskolaorvos és egészségtan-tanár írását, aki rámutat arra, hogy a népiskolából kizárt vagy felmentett, megfelelő oktatásban nem részesülő „gyengetehetségű” fiatalok távolmaradása az iskolai élettől komoly akadályt jelentett a társadalmi befogadásukhoz vezető úton. Gyakran társadalmi szegregációt generált, és egy deviáns karrier útján indította el az életüket: „[...] az ilyenek, a katonasághoz kerülve, éppen fogyatékos figyelő és emlékező képességük miatt nagyon sokszor kíméletlen bánásmódban részesülnek, s hogy mások által könnyen befolyásolható gyenge akaraterejük miatt a szigorú szabályok megszegésére könnyen rábíráhatók. [...] A gyengetehetségű leányok pedig a prostituáltak legnagyobb százalékát szolgáltatják. Nem lévén akaraterejük, erkölcsi érzékük nem lévén kifejlesztve, nem állván kellő felügyelet alatt, csak hamar a bűn és nyomor lejtőjére kerülnek. A fiatakorú büntetettek között az ilyen gyengetehetségűek igen gyakoriak, és ha e bűnösök számát lényegesen csökkenteni akarjuk, akkor a gyengetehetségűek tanítását rendezni, későbbi életsorsuk irányítását, figyelemmel kísérését megfelelő közegekre kell bízni” (Juba, 1909. 2.) Az idézetben tetten érhető, hogy Juba a társadalmi valóságot – beleértve a nevelést is – kölcsönhatásba állítja az enyhe fokban értelmi fogyatékos emberek valóságával. Ezért jelentkezik az a humánus igény, hogy a nevelés normáit, céljait és tevékenységrendszereit az enyhén értelmi fogyatékos tanulók sajátosságait figyelembe véve alakítsák ki. Ugyanakkor felhívja a figyelmet az enyhén értelmi fogyatékos személyeknél előforduló szociális inkompetenciára, az alkalmazkodás gyengeségére, amely a felnőttéletben mint a társadalmi beilleszkedés jelentős akadályozottsága jelenik meg, és a környezettel dinamikus kölcsönhatásban alakul és változik. Hercsuth Kálmán tanfelügyelő is kifejezte a *Néptanítók Lapjában* (1909) megjelent

írásában, hogy a kisegítő iskoláztatás funkcióját a társadalmi diszkrimináció elleni védelemben látja, miszerint a „gyengetehetségűk” „tulajdonképpen szenvedéseik csak az iskola elhagyása után kezdődnek. A tanteremben az iskola szabályai és fegyelme mentik meg őket a tanulótársaik durva durvaságaitól és csábításaitól; mielőst az iskolát elhagyják s az életbe lépnek, védtelenül ki vannak a lelketlen embereknek szolgáltatva.” (Hercsuth, 1909. 11.) Ez a megközelítés is arra enged következtetni, hogy a vizsgált időszakban a többségi tanulóktól való, a fogyatékből származó eltérés kiváltója volt egy negatív személyes-szociális folyamatnak, amely szükségessé tette a „gyengetehetségű” tanulók támogatását, igényeik figyelembe vételét.

A társadalmi érdekek mellett Éltes több írásában kifejtette, hogy a kisegítő iskoláztatás számos előnnyel jár az enyhén értelmi fogyatékos tanulókra nézve, valamint a tanítók és szülők is profitálhatnak belőle: „Így igazán áldásos működést fejthet ki, olyat melynek jótéteményeit megérik a szülők s ezek révén az egész társadalom, de megéri az elemi iskola is, mert munkáját nem akadályozzák több ezek a szerencsétlen ügyefogyottak, s legjobban megérik maguk azok, akikről az Írás azt mondja: »Boldogok a lelki szegények«” (Éltes, 1920, 18). Éltes a kisegítő iskoláztatás egyik előnyét abban látta, hogy annak tananyaga a központi tantervben mennyiségileg és minőségileg a tanulók képességeinek megfelelően volt összeállítva. Lehetővé tette az individuális előrehaladást a gyermekközponit pedagógia jegyében, amely a népiskolában még nem volt megoldott. Hozzájárulhatott a túlterheltség, az iskolai kudarcok elkerüléséhez: „[...] az ily gyermek egyéni (speciális) oktatásra szorul s mivel ezt az elemi iskola nem nyújthat neki: azért kell ezen gyermekek számára

külön külön iskolákat, szükség esetén kisegítő osztályokat fölláttatni, a hol is speciális és megfelelő módszer alapján a bajt enyhíteni lehetne, sőt egyiknél-másiknál egészen el is lehet tüntetni.” (Ellenbach, 1901. 7.) Később az érintett szakemberek egyre inkább elismerték, hogy a kisegítő iskolai speciális tanterv szerinti haladás a magasabb minőségű oktatás biztosításának egyik fontos eszközévé válhat. Éltes azt is hangsúlyozta, hogy az eltérő képességekkel rendelkező gyermekek sajátos tanulási igényeinek figyelembevétele az emocionális fejlődésre is pozitív hatást gyakorol: „A »kisegítő-iskolák«-ban a gyenge-
tehetségű tanulók kedélyi élete lassankint egészen átváltozik. Játékuk megélénkül úgy,

*A pedagógiai szaklapok írói úgy ítélték meg, hogy a kisegítő iskola létrehozása a népiskolai tanítók munkáját is megkönnyítheti azáltal, hogy a „gyenge-
tehetségű” tanulókat kiemelik a népiskolai követelményeket teljesíteni tudó gyerekek közül és átirányítják őket a kisegítő iskolába. Ezen a ponton lényeges megemlíteni, hogy a mind jobban kiteljesedő elkülönített oktatás eredményeként kialakult az a nézet, hogy a fogyatékos tanulók kiszűrésével a népiskolai tanulók homogén halmazt alkotnak. Így e csoport minden tagja a többségi tanterv szerint haladhat. A többségi iskolák pedagógusait pedig felmentette az egyéni képességekhez igazodó haladás, speciális figyelem biztosítása és a differenciáló metodika alkalmazása alól. A valóság viszont egyre inkább cáfolta ezt az elképzelést, és idővel nyilvánvalóvá vált, hogy az elemi iskolai tanulói népesség akkor sem igazán homogén összetételű, ha kiemelik onnan a fogyatékos gyermekeket.*

hogy laikus egyénekre a teljesen normális gyermekek benyomását teszik. A velük való egyéni foglalkozás mellett a tanulásban is előrehaladnak, sőt vetélkedést is látunk köztük kifejlődni. Az a gondolat, hogy gyengetehetségük iskolájába járnak, sohasem bántja őket.” (Éltes, 1905. 7.)

A pedagógiai szaklapok írói úgy ítélték meg, hogy a kisegítő iskola létrehozása a népiskolai tanítók munkáját is megkönnyítheti azáltal, hogy a „gyengetehetségű” tanulókat kiemelik a népiskolai követelményeket teljesíteni tudó gyerekek közül és átirányítják őket a kisegítő iskolába. Ezen a ponton lényeges megemlíteni, hogy a mind jobban kiteljesedő elkülönített oktatás eredményeként kialakult az a nézet, hogy a fogyatékos tanulók kiszűrésével a népiskolai tanulók homogén halmazt alkotnak. Így e csoport minden tagja a többségi tanterv szerint haladhat. A többségi iskolák pedagógusait pedig felmentette az egyéni képességekhez igazodó haladás, speciális figyelem biztosítása és a differenciáló metodika alkalmazása alól. A valóság viszont egyre inkább cáfolta ezt az elképzelést, és idővel nyilvánvalóvá vált, hogy az elemi iskolai tanulói népesség akkor sem igazán homogén összetételű, ha kiemelik onnan a fogyatékos gyermekeket.

A vizsgált időszakban a köztudatban az enyhén értelmi fogyatékos gyerekekkel kapcsolatban sok előítélet és sztereotípa élt. Az érintett családoknak olykor komoly kihívást jelentett a kirekesztettség elleni küzdelem, mely a többségi társadalom sokszor negatív attitűdjéből fakadt. A kisegítő iskoláztatás megoldotta azoknak a tanulóknak a napközbeni ellátását, akiket a népiskolából felmentettek vagy kizártak. Így nem kellett kiszakítani őket meglévő közegükből, családi környezetükből, és nem kellett adott esetben bentlakásos intézménybe adni őket. A szülők hazahozhatták a „debilis” vagy „enyhébb imbecillis” gyermeküket a földrajzilag távolabbi helyen működő költséges gyógypedagógiai intézményből, és a lakóhelyhez közelebbi kisegítő iskolába irathatták be őket. A kisegítő iskola tehát levette a szülőkről a terhet a gondosabb felügyelet biztosításával (Éltes, 1920).

Végül a kezdeti nehézségek ellenére a tanítók és szülők egyaránt belátták, hogy a kisegítő iskola kisebb rossz, mint a népiskolában működő külön osztály, amelyben a címkezés, a diszkriminatív megkülönböztetés, az ép fejlődésű és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók egymáshoz való konfliktusos viszonya állandóan jelenlévő probléma volt. Erre mutat egy példát a következő idézet: „A gyerekekre nézve bizonyos megalázással járna az osztálytársaktól való elkülönítés. Ez esetleg veszedelmes is érzékeny idegzetű gyerekekre. Talán sokat keserűséggel töltene el, ha más osztálybeliek csúf nevekkkel illetnék őt, vagy a gyengébb számára felállított osztályokat. Ezt némileg el lehetne kerülni azzal, hogy a városokban külön iskolát foglalnánk le a különböző intézetekből kikerülő gyengék számára” (Gyöngye tanulók iskolája, 1912. 7.). A századfordulón kibontakozó szakmai vitában a szakemberek fokozatosan elfogadták a kisegítő iskoláztatási stratégiát. Az érintettek egyre inkább belátták, hogy az elkülönített oktatás az előítélet, gúnyolódás, kirekesztés megszüntetésének egyik eszköze lehet. A kezdeti nehézségek ellenére sor került a tanítók megnyerésére, a szülők ellenállása is lecsitult. Úgy tűnik, hogy az elfogadás kezdeti nehézségeit általában sikerült legyőzni.

Megoldás vagy hátrányos megkülönböztetés?

Az elemzések rávilágítanak arra, hogy Magyarországon a vizsgált korszakban az enyhén értelmi fogyatékos személyekről kialakított mentális kép ambivalens formában jelentkezett. A társadalmi környezet reakciói az elutasítástól az integratív toleranciáig terjedtek. Egyrészt megtaláljuk a korszak közgondolkodásában jelenlévő előítéleteket, amely az enyhén értelmi fogyatékos emberekhez való negatív viszonyulást eredményezte. Sztereotip gondolkodással szembesülünk, amely úgy tekint az enyhe fokban értelmi fogyatékos személyek alacsony társadalmi státuszára (pl. jövedelem, életmód, munkamegosztásban

elfoglalt hely) és a hozzájuk társított szerepekre (pl. tőlük elvárható viselkedési formák), mintha azok a fogyatékossgal élő emberek állapotának természetes velejárói lennének. Másrészt a szakmai közvéleményben fokozatosan erősödik az a szemlélet, amely szerint a társadalmi rehabilitáció hozzájárul a fogyatékos személyek társadalmi normához való közelítéséhez, önmaguk és a közösség javára. A megváltozott mentalitás mögött a sokféle problematikus társadalmi tapasztalat állt. Ennek a nézetnek a képviselői az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek elkülönített oktatását tartották kívánatosnak.

Megállapítható, hogy a kisegítő iskolák kialakulásában különböző pedagógiai, iskolaszervezeti, gazdasági és szociális tényezők játszottak szerepet. Az elkülönített oktatást átfogó társadalmi deszegregációs stratégiaként vezették be, mely megoldást kívánt nyújtani egy társadalmi problémára. Az érintettek a „gyengetehetségű” tanulók oktatását illetően gondolkodásuk változtatására, szemléletük újragondolására készítették. Jóllehet az új intézménytípus létrehozása történelmi jelentőségű volt az értelmi fogyatékos tanulók differenciált iskoláztatásában, mégsem nyújtott tökéletes megoldást. Továbbra is iskolai konfliktusokat eredményezett például, hogy heterogén maradt mind a népiskolai, mind a kisegítő iskolai népesség: „Azután sok olyan gyermek is kerül a kisegítő-iskolába, akinek ép intelligenciája van, de a tanulásban, gyakori iskolaváltoztatás, sok mulasztás, rossz családi viszonyok stb. miatt nem haladhatott.” (Éltes, 1916. 325–326.)

Jól érzékelhető, hogy a kisegítő iskolai mozgalom úgy fordult szembe a tömegoktatással, hogy azt nyilvánosan kritizálta volna. Helyette a mozgalom képviselői olyan tanítási és iskolaszervezési módokat dolgoztak ki és próbáltak a gyakorlatba beilleszteni, melyekkel a tanulási nehézségeket mutató, lemaradt, gyakran kigúnyolt, háttérbe szorult tanulókon segíteni lehetett. Nem oktatási alternatívát kívánt állítani a népiskolával szemben, hanem egy teljesen új, a gyermek felé forduló, a gyermek fejlődési igényeiből kiinduló iskolát kívánt létrehozni. A szakembereket reformtervéseikre főként a humánus, ember- és gyermekszeretet, szakszerűség és lelkiismeretesség mozgósította.

Összegzés

A 21. században elfogadott művelődéshez való jog gyökerei nyomokban már megtalálhatóak a hazánkban megjelenő 20. század eleji pedagógiai írásokban. Éltes Mátyás korát meghaladó módon fogalmazta meg azt az emberi jogot, mely szerint „minden polgárnak joga van ahhoz, hogy az életben szükséges műveltség elemeit elsajátíthassa” (Ellenbach, 1903). A kisegítő iskola a 20. századi gyógypedagógiai intézményrendszer oszlopos tagjává vált. 1898-tól, az első kisegítő osztály létesítésétől számítva vált emberbaráti intézményből közoktatási, gyógypedagógiai intézménnyé. Az újabb iskolareformok iránti igény az 1980-as évek végén indult el, melynek egyik oka az Európából és a tengerentúlról induló esélyegyenlőségi mozgalmak és azok következményeképp kialakuló integrációs törekvés volt, a másik oka a gyógypedagógiai tudás folyamatos gyarapodásában, a gyógypedagógiai tevékenységgel kapcsolatos szemléletváltozásban lelhető fel. A kisegítő iskolai pedagógiai mozgalom első szakaszának kibontakozásában ugyanazokat a társadalmi kohéziót erősítő demokratikus értékeket találjuk meg, amelyek napjainkban az inkluzív oktatásra jellemző elfogadó attitűd mögött húzódnak. A megvalósítást viszont más pedagógiai megoldások mentén tartották megvalósíthatónak.

Kovács Krisztina

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Alkalmazott Pedagógiai Intézet*

Irodalom

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai oktatás tárgyában
- Ellenbach, M. (1901). Külön iskolát a gyöngékek! *Néptanítók Lapja*, 34(14), 6–7.
- Ellenbach, M. (1903). Az állami kisegítő iskola. *Magyar Paedagogia*, (Hírek és adatok között), 12, 185–186.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2019). *Geschichte der Sonderpädagogik. 2. Auflage*. Ernst Reinhardt Verlag. DOI: 10.36198/9783838587653
- Éltes, M. (1905). *Közérdekű tudnivalók. Gyengetehetőségű gyermekek oktatására szolgáló kisegítő-iskolákról*. Bichler I. Könyvnyomdája.
- Éltes, M. (1909). Gyöngetehetségű gyermek. *Néptanítók Lapja*, 42(48), 13–15.
- Éltes, M. (1913). Kisegítő iskolai tanítók képzése. *Néptanítók Lapja*, 46(39), 2–4.
- Éltes, M. (1916). A gyermeki intelligencia vizsgálatának részletes eredményei. *Magyar Paedagogia*, 25, 315–332.
- Éltes, M. (1920). A gyöngéelméjű gyermekek iskolái. *Magyar Paedagogia*, 13–18.
- Géczi, J. (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján. *Magyar Pedagogia*, 107(1), 57–66.
- Geöcze, S. (1899). Kisegítő osztályok fejletlen tanulóik számára. *Néptanítók Lapja*, 32(13), 7–10.
- Gordosné Szabó, A. (1988). *Gyógypedagógia történet II*. Tankönyvkiadó.
- Gordosné Szabó, A. (1996). *Bevezetés a gyógypedagógiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gordosné Szabó, A. (2000). A gyermekközpontú pedagógia egyik bölcsője. Százhuszonöt éve született Éltes Mátyás. In Pukánszky, B. (szerk.), *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó. 34–42.
- Gordosné Szabó, A. (2001). *Éltes Mátyás – egy követésre méltó életút. Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Hatos, Gy. (2015). A gyógypedagógia története. Náray-Szabó Sándor emlékezete halálának századik évfordulóján. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(1), 69–81.
- Hercsuth, K. (1909). Gyengetehetségű gyermekek a népiskolában. *Néptanítók Lapja*, 42(39), 10–11.
- Hercsuth, K. (1912). Gyengetehetségű gyermekek a népiskolában. *Néptanítók Lapja*, 45(32), 4–6.
- Juba, A. (1902). A gyógypedagógia propagálása. *Magyar Gyógypedagógia*, 5(1), 7–9.
- Juba, A. (1909). A gyengetehetségű gyermekek oktatása. *Néptanítók Lapja*, 42(45), 2–4.
- Kelemen, E. (2004). A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története Magyarországon II. *Iskolakultúra*, 14(6–7), 145.
- Kelemen, E. (2016). A Magyar Paedagogiai Társaság megalakulásának oktatástörténeti háttere. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(1–2), 67–79.
- Kerékgyártó, E. (1900). A szellemileg gyöngé gyermekek iskolai nevelése. *Néptanítók Lapja*, 33(32), 4–5.
- Kovács, K. (2021). A „gyengetehetőségtől” az enyhé értelmi fogyatékosáig: jelentősebb fogalmi változások – Múlt és jelen. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(4), 279–294. DOI: 10.52092/gyosze.2021.4.3
- Lakatos, L. (1909). Tanterv a nemmagyarajkú katolikus népiskolák számára. *Néptanítók Lapja*, 42(29), 17–18.
- Mesterházi, Zs. (2019). Társadalmi válaszok. Történeti visszapillantás: a kisegítő iskola kialakulása és változásai. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (szerk.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 119–149.
- Náray-Szabó, S. (1909). Bevezető. *Magyar Gyógypedagógia*, 1(1), 1–4.
- Németh, A. (2005). A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepció folyamatok tükrében. Összehasonlító intézménytörténeti elemzés. *Iskolakultúra*, 2005(9), 50–70.
- Németh, A. (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciók hatások*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Gyógypedagógiai-pszichológiai m. kir. laboratórium (1907). *Néptanítók Lapja*, 40(2), 15.
- Gyöngé tanulók iskolája (1912). *Néptanítók Lapja* 45(28), 17. (szerző ismeretlen)
- Nóvik, A. (2015). Normalitás és abnormalitás neveléstörténeti tankönyveinkben. *Pedagógia történeti Szemle*, 1(2), 21–37.
- Pajor, E. (2009). A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története. In Hegedűs, L., Ficsorné Kurunczi, M., Szepessy Judik, D., Pajor, E. & Kőnczei, Gy. (szerk.), *A fogyatékoságügy hazai és nemzetközi története*. Jegyzet. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Pukánszky, B. & Nóvik, A. (2015). *A magyar iskoláztatás története a 19–20. században*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Magyar_isk_tortenete/index.html Utolsó letöltés: 2023. 01. 25.

Roboz, J. (1898). *A gyenge tehetségűek oktatása*. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai), Cs. és Kir. Ud. Könyvkereskedés.

Varga, I. & Hatos, Gy. (2015). Náray Szabó Sándor reformtevékenysége és hatása a szegedi és a debreceni gyógypedagógiai intézetekre. *Különleges Bánásmód*, 1(1), 7–24. DOI: 10.18458/kb.2015.1.7

Jegyzetek

- ¹ A 19. század utolsó harmadától kezdődően egyre több külföldi és magyar orvos, pszichiáter tett kísérletet a „normális” és az „abnormális” fogalompár értelmezésére. Erre mutat példát a Néptanítók Lapjában Weygandt (német pszichiáter), Decroly (belga orvos, pszichológus) és Ranschburg Pál (elme- és ideggyógyász, egyetemi tanár, a kísérleti pszichológia és a gyógypedagógiai pszichológia megalapítója) klasszifikációja. Az orvosi és a pedagógiai megközelítések mellett a 20. század elején jelentek meg a gyógypedagógiai interpretációk, melyek az orvosi és pszichológiai kutatási eredményeket is figyelembe véve komplex meghatározásra törekedtek.
- ² Karl Friedrich Kern (1814–1908): orvos, pedagógus, a weimari, majd a lipcsei siketnéma intézet igazgatója.
- ³ Heinrich Ernst Stötzner (1832–1910): német pedagógus, a kisegítő iskola megalapítója. 1851–1855 között a Hubertusburgi „gyengék és hülyék intézetében” (Königliche Erziehungsanstalt für Schwach und Blödsinnige) szerezte az értelmi fogyatékos gyerekekkel kapcsolatos nevelési tapasztalatait, majd később 1855–1887 között a lipcsei siketnéma intézetének tanáraként tevékenykedett. A siketek intézetében egy „gyenge tehetségűek” számára létesített osztályt kapott. Itt fontos megemlíteni, hogy akkoriban a nagyothallás és beszédhibák miatt itt tanulók mellett ezek a gyerekek is könnyen a siketek intézményébe kerültek. Ezen tapasztalatokra építve írta meg a *Schulen für schwachbefähigte Kinder* (Iskolák a gyenge tehetségű gyermekek számára) című munkáját, amely 1864-ben jelent meg. 1887-től nyugdíjba vonulásáig a drezdai „gyenge képességű” tanulók iskolájának (Schwachsinnigenschule) az igazgató-helyettese volt.
- ⁴ Gyenge tehetségű tanulók: Éltés Mátyás a magyar gyógypedagógia úttörője a „Kérdéskü tudnivalók. A gyenge tehetségű gyermekek oktatására szolgáló kisegítő-iskolákról” című 1905-ben megjelent könyvének első fejezetében értelmezi a „gyenge tehetség” intézményadekvát fogalmát. Megállapítása szerint: „*gyenge tehetségűnek általában azt a gyermeket tartjuk, a ki rendes iskolába járás mellett, az általánosan használt képzési eszközök rendszeres alkalmazása dacára, a népiskolának egykoru, közepes tehetségű növendékeivel együtt haladni, – illetve ezen iskola előírt tananyagát elsajátítani – nem képes. A gyenge tehetség – bár nem olyan szembetűnő, mint pl. a hülyeség vagy imbecillitás – kétségkívül lelki fogyatkozás, sajnos azonban, sokszor félreismerik és hanyagságnak, figyelmetlenségnek minősítik.*” (Éltés, 1905. 5.)
- ⁵ A Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága által megindult előkészítő, szervezőmunka kezdetben az oktatásügy helyzetének reális elemzésére és az európai színvonalú, egységes magyar közoktatás megteremtésére irányult. Az 1893-ban megszervezésre kerülő kongresszus elnöki tisztjét *Heinrich Gusztáv*, a Magyar Paedagógiai Társaság elnöke töltötte be, a tanácskozás titkára – lelke és motorja – *Nagy László* volt. A kongresszusnak 18 szakosztállyal jött létre. A plenáris üléseken a protokolláris jellegű elnöki megnyitón *Wlassics Gyula* vallás- és közoktatásügyi miniszter köszöntötte a kongresszus tagjait.
- ⁶ Paedagogiai Társaság (1877–1882): a tudományos elmélet és az iskolai gyakorlat összekapcsolására, a nevelési gyakorlat megújítására és az ebben érdekeltek összefogására jött létre a társaság. Megszűnését követte szakmai-tudományos szervezet, a *Magyar Paedagogiai Társaság* 1891-es megalakulása (Kelemen, 2016).
- ⁷ Iskolaszék: Magyarországon az „1868-as népoktatási törvény rendelkezett a feleltes iskolai hatóságokról, a községi és az állami iskolák fölét megszervezték az iskolaszéket, amely egy 9 tagból álló, választott testület volt. Tagjait 3 évre választották, feladatuk pedig a tanítók, illetve segédtanítók választása, az iskolák működésének és a törvényi rendelkezések betartásának ellenőrzése volt. Emellett az iskolaszék gondoskodott az iskolai épületek esetleges felújításáról, a taneszközök beszerzéséről, döntött az iskolát érintő ügyekben, s felügyelte a vizsgák menetét. Továbbá kapcsolatot képezett az iskolák, illetve a tankerületi iskolatanács között. 1868-ban az iskolaszékek és a tanfelügyelőségek felállítását a felekezeti iskolákra nem terjesztették ki, ez majd csak az 1876. évi XXVIII. törvénycikk értelmében történt meg. Innentől kezdve tehát a községi iskolák felett a községi iskolaszék, a felekezeti iskolák felett pedig a felekezeti iskolaszék állt.” (Pukánszky és Nóbik, 2015. 15.)
- ⁸ A Budai Tanítóegylet 1869-ben jött létre 24 budai tanító alapításával. Feladata volt más pedagógusegyletszűletekhez hasonlóan a tanítók érdekvédelme, segélyezése, és gyermekeik kollégiumi, ill. ún. tanítók vagy tanárok házaiban való elhelyezése, nevelési és oktatási tapasztalataik bővítése, továbbá pedagógiai lapok kiadása (Kislexikon).
- ⁹ Éltés Mátyás (született Ellenbach Mátyás, 1903-ig).

Absztrakt

Jelen tanulmány a „gyengetehetségű”, azaz mai fogalomhasználattal kifejezve az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára Magyarországon, a 20. század első felében főként német minta alapján létrejött (vö. Gordosné, 1996, 2000; Mesterházi, 2019), kisegítő iskoláztatás történetével foglalkozik. A tanulmány intézményfejlődési utat mutat be társadalom- és intézménytörténeti összefüggéseket szem előtt tartva. Feltárja a magyar kisegítő iskoláztatás első szakaszának innovatív folyamatait, 1898-tól 1920-ig. Vizsgálja azt az intézményes hátteret, amelynek keretei között az enyhén értelmi fogyatékos tanulókról való szakmai gondolkodás a 19. században a legmarkánsabban mutatkozott meg.

Kulcsszavak: neveléstörténet; gyógypedagógia; iskolatörténet; kisegítő iskola; enyhén értelmi fogyatékos tanulók

Amikor az irodalom visszaüt

Az újvidéki Tanulmányok folyóirat 2022-es évi két számáról

I den is megjelent az újvidéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének *Tanulmányok* elnevezésű népszerű tudományos folyóirata, amely a külföldi és a hazai professzorok publikációit tartalmazza. A *Tanulmányok* 2022/1-es számát Balázs Imre József *A női irodalmi hagyomány kérdései az erdélyi drámai irodalom felől* című értekezése nyitja meg, amely a nők kezdetleges társadalmi szerepvállalásától egészen a szexuális nem irodalmi és színházi térre való 20. századi berobbanásáig veszi górcső alá a jelenséget. Az *Irodalom, irodalmi fordítás, névkutatás* fejezet a *Tanulmányok* 2022/1-es számának legterjedelmesebb része is, ugyanis az irodalom és a nyelvtudomány égisze alatt összesen öt tanulmány született. Pongrácz Alex *Az irodalom visszavág, avagy a szervezeti túlhatalom kérdései Kafka A per című munkájában és globalizált világunkban* című dolgozatában Franz Kafka *A per* című művét elemzi, amelynek során a regényben domináló, vezérmotívumként megjelenő szervezeti túlhatalommal és a bürokratikus működésmóddal párhuzamot von napjaink globális társadalmának hasonló tendenciáival, amely új elemzési lehetőségeket kínálva új aspektusokkal gyarapíthatja a Kafka-értelmezések tárházát. *Habent sua fata libelli!* Véry Dalma független kutató tollából született meg *A szavak helye – A szövegtér Pákolitz István költészetében* című tanulmánya, mely a magyar író, költő verseiben fellelhető vizuális mintázatokat, alakzatokat, a szövegtér kimozdítottságát elemzi: „Alapvetően a szavak, az írásjelek, valamint ezek vizuális megjelenítése és elrendezése határozza meg az irodalmi mű térbeliségének jellegét, s ekképp azt, hogy milyen módon tájékozódhatunk benne.” (26.) Véry a tanulmányban

Pákolitz-versek által igazolja kutatásának tárgyát, teszi változatossá tanulmányát. Az újvidéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének tanársegéde, Kocsis Lenke *Műfajok, formák és motívumok nyomában (Varró Dániel: A szomjas troll: Kis viking legendárium)* című munkájában taglalja a gyermek- és az ifjúsági irodalom fejlődéstörténetének jelentős változásait, viszont tanulmányának középpontjában a gyerek- és a fantasyirodalom hagyományos és/vagy rendhagyó formában megjelenő toposzai állnak. Elena Dumitru *Nyelvtanulás, többnyelvűség és irodalmi fordítás* elnevezésű munkájában többek között foglalkozik a nyelvi kompetenciákkal, kitér a többnyelvűség kérdésére, bemutatja a fordítás bonyolult mechanizmusait – mindemellett interdiszciplináris módon vizsgálja a témát, hidat képezve a nyelvi teljesítmény és maga a fordítási aktus között. *A személynévhasználat a magyar viccek szövegtípusában* című tanulmányban Takács Judit a magyar nyelvű viccekben megjelenő magyar személynevek típusait, használatuk jellegzetességeit és tulajdonnévitől eltérő jelentéseit vizsgálja, több csoportban elemezve azokat: foglalkozik a személynév megjelenésével és szerepével a vicc szövegtípusában; felvázolja a személynevet tartalmazó viccek körében végzett korpuszvizsgálat eredményeit, melyben külön-külön elemezte a kereszt-, illetve családneveket; mindezek mellett a személynevekhez kapcsolható sztereotipikus jelentések vizsgálatára is sort kerít. Takács tudományos munkájában 9 000 magyar szóviccet vizsgált. A tudományos folyóirat *Alkalmazott tudományok* fejezetében Hajduné László Zita *A személyiségváltozók (állapot-vonás) modelljének vizsgálata* című dolgozatában arra

keresi a választ, hogy a személyiség kérdőívskála State-Trait Personality Inventory (STPI) eredményei a jelen populációban hogyan és milyen jellemvonásokat hoznak felszínre, és mennyire befolyásolhatják az élsportolók személyiségjegyeit, ugyanis a kialakult sportolói tulajdonságok pozitívan hathatnak a szorongás, a düh és a kíváncsiság befolyásolására és ezáltal a sportolók versenypályán tanúsított attitűdjére. A tanulmányban a kutatás módszeréről, a kutatás helyéről és idejéről, valamint a vizsgálati eredményekről is részletes leírást ad a szerző, amelyeket táblázattal és grafikonnal is szemléltet. Némethné Tancsik Beáta, Hajduné László Zita és Morvay-Sey Kata tanulmányának, *Az orvostanhallgatók élettel való elégedettségének és jóllétének vizsgálatának* a célja kideríteni azt, hogy az egészségügyi tudományterületen tanuló vizsgálati csoport tagjai milyen jellemzőket mutatnak, láthatók-e eltérések a korábbi felmérésekben más szerzők által vizsgált csoportok eredményeihez képest. A társszerzők a felmérést a PTE-n felsőfokú tanulmányokat folytató egészségügyi hallgatókat, közülük is kiemelten az orvosi kar hallgatóit keresték fel. A tanulmányban részletes leírás olvasható a kutatási módszerről, az adatfeldolgozás módszeréről, illetve az eredményekről és az értékelésről. A Tanulmányok utolsó, *Kritika* passzusában Nemes Krisztina műfordító Győri Szabó Róbert 2021-ben publikált *Katalónia: A függetlenség álma* című történelmi és politikai kiadványáról szóló *A függetlenség álma* című kritikáját olvashatják az olvasók. A *Katalónia: A függetlenség álma* a szerző kutatásainak (levéltári, intézményi, sajtó-, történettudományi szakirodalom – spanyol, katalán, angol, magyar –, oral history interjúk és tereptapasztalat) részletes összegzése, egy nagy ívű Katalónia-monográfia, melynek főszereplője a történelem során újra és újra jelentkező katalán függetlenségi törekvés (110.). A nemrég elhunyt A. Gergely András *Fájdalom, kiegészítés, pszichopolitika* elnevezésű kritikájában Byung-Chul Han dél-koreai származású német kultúrakutató, illetve

A nemrég elhunyt A. Gergely András Fájdalom, kiegészítés, pszichopolitika elnevezésű kritikájában Byung-Chul Han dél-koreai származású német kultúrakutató, illetve a Berlini Művészeti Egyetem professzorának *Pszichopolitika: A neoliberalizmus és az új hatalomtechnikák, A transzparencia társadalma és a Csillapító társadalom: A fájdalom ma című tanulmányértékű esszéket veszi górcső alá, amelyekben azok fájdalmas kontrasztot árasztva, ám a kétely, a filozofikus és morális fájdalmak, kiegészítések és átlátás-hiányok világát is megkísértve kelnek életre* (117.).

a Berlini Művészeti Egyetem professzorának *Pszichopolitika: A neoliberalizmus és az új hatalomtechnikák, A transzparencia társadalma és a Csillapító társadalom: A fájdalom ma* című tanulmányértékű esszéket veszi górcső alá, amelyekben azok fájdalmas kontrasztot árasztva, ám a kétely, a filozofikus és morális fájdalmak, kiegészítések és átlátás-hiányok világát is megkísértve kelnek életre (117.).

A *Tanulmányok* tudományos folyóirat 2022/2-es kiadványában mindössze nyolc tudományos kutatás, dolgozat kapott helyet. A *Közép-Európáról* című fejezetben Medve Zoltán tanulmányának első részében Közép-Európa fogalmát vizsgálja, a szöveg előrehaladtával kitér a vizsgált térség irodalmainak fordítási lehetőségeinek vizsgálatára is, melyek során érinti a jakobsoni fordításelméletet, egyaránt teret adva Schleiermacher, Humboldt és Goethe elméleteinek is; mindeközben érinti a nyelv és kultúra, a forrás- és célnyelv jelenségét a közép-európai szövegek

fordításaiban a *Közép-Európáról és irodalmainak fordíthatóságáról* című dolgozatában. A *Nyelvészet, irodalom* passzusban Molnár-Bodrogi Enikő *Meänkieli, számi, kvén, csángó és erdélyi magyar kisebbségi nyelvi narratívák az identitás-építés szolgálatában* elnevezésű munkájában három fennoszkandiai és két romániai finnugor nyelvi kisebbség körében végzett kutatást, melynek tárgya, hogy a nyelvi narratívák milyenségével építik identitásukat az anyanyelvüket aktívan használó értelmiségiek. A szerző felvázolja tanulmányában kutatásának anyagát, melyet a nyomtatott média- és szépirodalmi szövegek alkottak – ezeket a kisebbségek nyelvpolitikai és kulturális kontextusában elemzi. Konklúzióként levonható, hogy a nyelv és a kultúra, a nyelv és a vallás szoros kapcsolata kiemelt szerepet kapnak az anyanyelvű identitás megőrzésében, ahogyan az is, „hogy egy kisebbségi nyelvet abban az esetben lehet megőrizni és fejleszteni, ha elsőbbséget biztosítanak neki abban a többnyelvű környezetben, amelyben beszélnek, és ha sokoldalúan használják azt” (27.) Ladányi István *A Symposion melléklet* című dolgozatában az *Ifjúság* hetilapban (amely az *Új Symposion* folyóirat elődjeként tartatik számon) megjelent *Symposion* melléklettel foglalkozik, s egyaránt teret enged azoknak a tényezőknek, amelyek lehetővé tették vagy előkészítették a nemzedéki fellépést, kiemelve a jellemzőbb, emellett jelentősebb publikációkat. A tudományos folyóirat *Történelem, művelődéstörténet* fejezetét Dévavári Zoltán *Egy elvetélt kísérlet (A Jugoszláviai Magyar Nemzeti Bizottmány szervezésének kudarca az emigrációban [1952–1955])* című értekezése nyitja meg. A tanulmány, amely Nagy Iván néhai politikus hagyatékából eddig elkészült kutatómunka folytatásaként értelmezendő, feltérképezi és bemutatja a délvidéki magyar emigráció szervezkedését, emellett bemutatja azokat az okokat is, amelyek végül a Jugoszláviai Magyar Nemzeti Bizottmány megalapításának a bukásához vezettek. Petheő Attila tanulmánya Csekes Béla falusi lelkész izgalmakkal teli életét mutatja be

Csekes Béla, az Amerikából hazatért felvidéki lelkész című tanulmányában. A kutatás tárgya ugyancsak a világlátott, több nyelven beszélő tisztelendő élete, céljaként a *Református Világ szemle*, a Csekes Béla atya által kiadott folyóirat beépítését a köztudatba fogalmazza meg, ugyanis a tekintélyes folyóirat bőséges információkkal szolgál a Jugoszláv Királyságban élő reformátusok helyzetéről. Petheő Attila tanulmányának fantasztkuma s egyúttal érdekessége abban rejlik, hogy a címadóként szereplő lelkész életéről még nem jelent meg tanulmány, így az alapkitásként is olvasandó dolgozat a folyóirat egyedi munkájaként is tekintendő, amely „a közeljövőben monográfiává nővi ki magát” (109.). Tamba Renátó *Gyermekábrázolások az otthon kultúrájából – polgári gyermekszemlélet a magyar biedermeier festészetben* című kutatásában igazán mélyrehatóan elemzi a kor – biedermeier festők alkotásain is nyomon követhető – nevelési érték- és céltartalmait, gyermeki-deológiai, gyermekszemléleti mintázatait. A dolgozatban elemzi a kutatás tárgyát képező reformkor beidermeier festőinek gyermekábrázolásait: a fiú- és leánygyermek-ábrázolások, anya-gyermek kapcsolaton megjelenítő képeken, családi csoportképeken észlelhető gyermekszemléleti mintázatokat. A szerző többek között arra is keresi a választ, hogy miként kapcsolódnak össze, hozhatók összefüggésbe a vizsgált korszak eszme-, mentális, gyermekkor-, művészet- és esztétikatörténeti összefüggései. A *Tanulmányok 2022/2-es* kiadványát a *Kritika* elnevezésű fejezet zárja. Bene Adrián *Félelemértelmezések* című írásában a Balogh László Levente – Fazekas Sándor – Valastyán Tamás által szerkesztett *A félelem reprezentációi* című, a Cultura Animi Kultúratudományi Sorozat negyedik köteteként megjelent tanulmánygyűjteményről ír, amelynek inspiratív sokszínűsége bizonyára nem meríti ki a lehetséges közelítésmódok teljes tárházát a félelem témáját illetően, inkább rámutat a téma további vizsgálatának indokolt-ságára, amelyben különösen gyümölcsöző lehet a tudásszociológia, a kritikai

diskurzusanálízis, a reflexív szociológia és a kulturális antropológia, a kritikai kultúrakutatás, vagy éppen az affektív fenomenológia szemléletmódjának alkalmazása (154.). Száz Pál *A fanatizmus olvasási stratégiái ellen* című kritikájában Zoran Milutinović *Fantom u biblioteci: Postoji li srpski nacionalistički diskurs o Ivi Andriću?* elnevezésű könyvét méltatja:

Zoran Milutinović vállalkozása már csak azért is tekintélyes, mert olyan témához nyúlt, amelyhez korábban az irodalommal foglalkozók közül senki sem – az Ivo Andrić írórt ért vádak, akit többek között iszlámgyűlölettel vádoltak, és akinek történetei főként történelmi közegekben, az oszmán Boszniában játszódnak,

Milutinović feltérképezte és kritikai elemzéssel vizsgálta meg. Milutinović könyve e diskurzus hangsúlyosabb frázisait diakronikus nézőpontból vizsgálja, kimunkált érveléssel, körültekintő kontextuális elemzéssel, s nem hiányzik belőle mindemellett a szellemes ironia sem (156.).

Az évente kétszer megjelenő *Tanulmányok* folyóiratának felelős szerkesztője Toldi Éva, a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék tanszékvezetője, főszerkesztője Bence Erika, a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék rendes tanára.

Turi Orsolya

*Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék*

A pedagógus szerepkör régi-új olvasatai

Minden korban fontos kérdéskör az oktatás, melynek szereplői közül a pedagógus személyének interpretációi időről időre változtak. A megítélés szempontjai, akár filozófiai, társadalomlélektani, vagy gazdasági irányvonalat képviselnek, érdemesek a továbbgondolásra.

Révész Judit az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója volt, és fokozatát 2011-ben szerezte meg. Értekezését a *Mentorok a tanárképzés rendszerében* címmel védte meg, mely alapját képezi a jelenleg tárgyalt könyvnek. *A tanítás mint értelmiségi hivatás – Tanulmány a pedagógusok kollektív mobilitási esélyeiről* a pedagógus professzió kérdéskörét foglalja magában, különös tekintettel a szakmaiságra, annak sajátosságaira, illetve maga a munka jellegzetességeire. A két legnagyobb hozzáadott értéke a műnek az, hogy egyrészt a szerző gyakorlati szakemberként vezeti körül az olvasót olyan témakörök mentén, amelyek a szóban forgó problémákat analizálják, másrészt pedig a társadalomfilozófiai kérdésekkel önreflexióra készíti az olvasót.

A könyvben megjelenő főbb témák igen szerteágazók, ugyanakkor kapcsolódási pontjaik által kiegészítik egymást a mélyebb megértés elősegítésére. Fő elméleti keretként Wenger *szociális tanulás* elmélete jelenik meg. A jelentés, az identitás, a tanulás és a lehetséges „én” kulcsfogalmak köré építi Révész Judit a gondolatmenetét. Kiemeli, hogy a nevelésben az egyik legfontosabb dolog a gyermekek önmegvalósításban való segítése. Ez azt is vonja maga után, hogy a non-formális tanulási formák előnyben részesítésének egyre nagyobb teret kellene adnunk, azonban a gyakorlatban ennek számos hátráltató tényezője lehet.

A tanári professzióról szóló fejezetben a szerző sorra veszi a nyelviskolák és a gyakorló iskolák problémáit. Úgy gondolom, hogy ez a két példa szélsőségesnek számít abban az értelemben, hogy a tanári professzió differenciált aspektusait mutatja be azok előnyeivel és hátrányaival. Mivel Révész Judit a disszertációját a mentorálás témakörében írta, nem meglepő a példák választása.

A mű két fő dilemmát hordoz magában. Az egyik az identitás témaköréhez kapcsolható, a másik pedig a mobilitáshoz. A pedagógusok pozicionálásáról már a címben is szó van, hiszen az értelmiségi „rétegbe” sorolja a szerző őket professziójuk alapján. Ez a megjelölés társadalmi és pszichológiai tartalommal is bír.

Egyrészt a társadalmat alkotó egyének közötti viszonyrendszerben való elhelyezés és az így alkotott társadalmi pozíciók kijelölése a szerző által feltételezett társadalmi szerkezet egy egységére utal. Ez azért fontos megállapítás, mert a társadalmi szerkezeten belül státusok vannak jelen. Ezen státusok betöltői meghatározott szerepek szerint működnek – jelen esetben a pedagógus mint szerep kerül előtérbe. A társadalmi szerkezet elméleti keretében feltételezhető, hogy társadalmi rétegződésről is beszélhetünk, amely a társadalom hierarchiájában végbemenő vertikális folyamatokra világít rá. Ezzel kapcsolatban a mű számos olyan esetet ír le, mely a vertikális mobilitás akadályát képezi a szóban forgó pedagógusok mint értelmiségiek csoportjában. Ilyen például az üvegplafonhatás, amely a professzióban a munkahelyi státusok (nem) betöltésében nyilvánul meg, annak ellenére, hogy az értelmiségi léttel járó feltételeknek (az inkorporált tőkét kiemelve) az illető megfelel.

Másrészt pszichológiai szempontból a pedagógusok mint értelmiségi státust betöltő egyének pozicionálásához a társas és személyes identitás elmélete mentén is el lehet indulni. A társas identitásképzés olyan szociális reprezentációkon keresztül történhet, mint például maga a mű: címadásával és tárgyalt témáival identitásképző ereje a közös tudást táplálja. A pedagógusok személyes identitásában megfigyelhető az elmúlt időkből egyfajta változás annak tekintetében, hogy az előző évszázad óta bekövetkezett folyamatok miatt is (globalizáció, individualizmus) a tanári professzió átértékelődött. Ennek következtében vice versa mechanizmusként a pedagógusok önmagukról való gondolkodása is formálódott. A gyakorlatban megfigyelhető, hogy a pedagógus már kevésbé a formális oktatást erősítő, annak keretrendszerében tevékenykedő ember. Sokkal inkább mentor, segítő, melyre Révész Judit is kitér. A mű egyik legfigyelemfelkeltőbb gondolata, hogy ebben a szerepkörben hogyan fogalmazható meg mégis az értelmiségi professzió tartalma, és hogyan korrigálható a köztudatban végbement értékvesztés.

Minden mű kapcsán felmerül a kérdés: hogyan alkalmazható a hétköznapiakban? Ez esetben azt gondolom, hogy a gyakorlatban már megjelentek olyan példák, melyek hasonló elméleti alapon nyugszanak, és alátámasztják azokat az álláspontokat, melyek mellett a szerző áll (Tanítsunk Magyarorszáért, Amigos a gyerekekért, Láthatatlan Iskola). A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram makroszinten öleli fel a mentorálás témakörét. Fontos megemlíteni ezzel kapcsolatban, hogy a mentorok nem csupán végzettséggel rendelkező pedagógusok. A célcsoport kiterjesztése arra is felhívja a figyelmet, hogy

a Révész Judit-féle 'pedagógus mint értelmiségi hivatás' átalakulóban van. A segítő szerep ilyen és ehhez hasonló programokban való érvényesítése a társadalom nyitottságának fokában való változásra enged következtetni, illetve arra, hogy az egyes rendszerdeficitokra való reagálás több szinten is megtörténik az oktatással, lemorzsolódással, illetve a tehetségfejlesztéssel kapcsolatban. Az Amigos a gyerekekért és a Láthatatlan iskola két olyan kezdeményezés, melyek a lokalitásra való fókuszálással számolnak. Több magyarországi városban jelen vannak, és nem csupán az olyan hátrányos helyzetű gyermekeknek adnak segítséget, akik földrajzi mobilitásukban korlátozottak lakóhelyük elhelyezkedése miatt. Az ő célcsoportjuk sokkal inkább a nagyvárosokban jelenlévő látens problémákra terjed ki, kiállva ezzel amellet a nézőpont mellett, hogy nem csak a vidéki szegénységgel, illetve társadalmi problémákkal szükséges foglalkozni. Azt gondolom, hogy ezek a kezdeményezések a jövő generációjára nézve mindenképpen innovációt serkentők és motiválók lehetnek. A kreativitás, a jó gyakorlatok megvalósítása és a társadalmi szerepvállalás útjába innentől már egyre kevesebb tényező állhat.

Révész, J. (2018). *A tanítás mint értelmiségi hivatás – Tanulmány a pedagógusok kollektív mobilitási esélyeiről*. KKETTK Alapítvány.

Tóth Dalma

*Debreceni Egyetem Egészségtudományi Kar
Szociális és Társadalomtudományi Intézet
Gerontológia Tanszék*

*MTA-DE Falusi Kisiskolák
Leszakadó Térségekben Kutatócsoport*

Abstracts

Vocation or compulsion? Examining practising educators' career commitment motives

Éva Szabó – Gabriella Fehérváry

Abstract

Commitment to a career in teaching is not only important for successful performance, but also for preventing burnout. In our research, we wanted to explore the factors that play a role in keeping teachers in the teaching profession, despite or even in spite of increasingly difficult working conditions. Our questionnaire survey, based on both qualitative and quantitative methodologies, involved 149 teachers. We used an open-ended question to investigate the factors of staying in teaching, while burnout was measured using a questionnaire developed by Jagodics and Szabó (2014). Job commitment and intention to leave the profession were measured with one item each. Content analysis using AGA (Szalay and Brent, 1967) method revealed that the most prevalent career retention forces were psychological rewards of work and love of children. Intrinsic motivational factors were more important than extrinsic ones, such as coercion or work-related circumstantial benefits. However, for teachers who showed stronger signs of burnout, these extrinsic factors played a greater role in career retention than for their colleagues who did not show burnout. Our results confirm that the main attraction of a career in teaching, besides the love of working with children, is the freedom to work creatively, the persistent absence or severe limitation of which may contribute to leaving the profession.

Keywords: teacher burnout, attrition, intrinsic motivation, job engagement

Hungarian adaptation of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ-24) and results of pilot studies in the case of 10th grade students

Imola Budis

Abstract

Mindfulness is a rather new research area in Hungary and there is no empirical research in the field of education regarding this phenomenon. The aim of our study is to report about the domestic adaptational process of the FFMQ-24 measurement tool and the results of two pilot studies carried out among 10th graders. Using SPSS, Jamovi and SmartPLS3 programs, we examined the function and indicators of goodness of the adapted questionnaire through detailed statistical data analysis. The purpose of these examinations was to create a questionnaire version with adequate reliability, factor structure and item-level discriminant validity values. The second version of the questionnaire was applied in this research, which was developed based on the results of the first version of the questionnaire. The factor structure and internal consistency of the latter instrument version are particularly good despite the small sample-size ($n=66$). The RMSEA value (0.080) also indicates an excellent fit. All in all, three items did not have a perfect fit. Item 23 (acting with awareness factor), probably did not function properly due to individual preferences. In the case of statements 18 and 21 (nonreactivity factor), the latent effects of the virus situation may have influenced the response patterns of the participating students. The entire questionnaire has good reliability ($\alpha=0.803$). Among the five subscales, only the Cronbach- α value ($=0.487$) of acting with awareness is less adequate, while its CR value (0.711) showing structural reliability is acceptable, so the items fulfil their function and are suitable for data collection. The reliability ($\alpha=0.586-0.779$) and CR values (0.696-0.850) of the other subscales indicate adequate functioning. Summarizing the results, the second version of the questionnaire can be considered as a reliable tool for measuring mindfulness in Hungary.

Keywords: mindfulness, questionnaire-adaptation, confirmatory factor-analysis

Developing outside-class, self-regulated vocabulary learning from secondary-school teachers' viewpoints: Cognitive, motivational and pedagogical interrelations and effects

Szabina Ádámku

Abstract

Self-regulated learning, that is, controlled outside-class learning processes, has been gaining more and more ground with today's information and technology development. It is especially true in the field of English language acquisition, within which vocabulary learning is one of the most important aspects. As self-regulated learning (SRL) can be developed (Lewis & Vialleton, 2011), pedagogy plays an essential role in the promotion of students' outside-class learning processes, the success of which may be influenced by effective strategy use. This strategy use can be promoted by teachers. The present quantitative questionnaire study inquired about the in-class developmental processes of self-regulated vocabulary learning (SRVL) and its underlying factors, such as perceived opportunities and feasibility, as well as self-efficacy and motivation for developing SRVL, among Hungarian secondary-school English teachers (N = 86). The results show the teachers' positive attitude towards the development of SRVL but indicate lower averages regarding the actual developmental mechanisms. However, teachers who develop SRVL proved to apply all scrutinized mechanisms; they develop both self-regulated learning strategy use and vocabulary note-taking processes, moreover, they equally track these activities of their learners. Several connections and effects were significant between the development of SRVL and its underlying factors, which proves the importance of teachers' perceptions, self-efficacy beliefs and motivation in their development and promotion of SRVL. Although the sample size and the self-selective participation in the study does not allow for generalization to the population, the results carry certain implications in the topic, regarding, for instance, educational activities and teacher training; furthermore, they can serve as directions for further investigation.

Keywords: self-regulated learning, vocabulary acquisition, teachers' views, teaching languages, L2 acquisition

Detecting perfectionist behaviour during literature therapy groups session among adolescents

Zsóka Gál – Anita G. Tóth

Abstract

During the pandemic, not only the economic and social effects had to be considered, but also people's psychological condition required special attention and care. The unusual teaching situation caused by the coronavirus and digital education, which to this day has had an impact on the students' performance at school, also needs to be mentioned. Digital education has required, from teachers and students alike, to rethink and redesign the teaching material, and how it is delivered. Adjusting to the new situation and being forced to stay at home is a huge emotional burden and a shock for anyone, although we believe that it is especially the young adolescents and adolescents who suffer the most from this, who might feel lost without their friends and peers. Literature, reading, and other similar forms of mental recreation match well with the 'stay at home' principle. As we know, the world of books keeps our minds busy and organised, and reading can be a good option to fill in the increased leisure time. The aim of this study is to present the advantages and disadvantages of bibliotherapy for adolescents, focusing on the performance anxiety caused by the epidemic situation. Among other things, it will also describe the procrastination and perfectionist behaviour that emerged during the sessions. We believe that the data obtained from bibliotherapy group sessions can be useful for understanding this phenomenon and for developing targeted interventions in counselling with adolescents and in working with teachers.

Keywords: literature therapy, bibliotherapy, perfectionism, adolescence, pandemic

Inherited fairy tales – The presence of family mythology in Magda Szabó's and Lenke Jablonczay's fairy tales

Villő Buda

Abstract

In several of her autobiographically inspired works (such as *Ókút* or *Für Elise*), Magda Szabó referred to the fact that her mother, Lenke Jablonczay, was a published writer, whose extensive imagination greatly influenced her fairy tales, and without whom *Tündér Lala*, *Sziget-kék*, or *Bárány Boldizsár* would not have been possible. This raises the question of how Magda Szabó drew on her mother's fairy tales, what identifiable elements and motifs she lifted from her stories, and how much the author relied on the so-called "family mythology", which had been created by her mother in creating her own unique stories. In the present study, I compare Magda Szabó's *Tündér Lala*, published in 1965, with her mother's story *A boldogság gyűrűje* ('The Ring of Happiness'), which was published in 1925 in the political daily *Egyetértés* as a serial story. In examining the similarities between the two works, I focus on the characteristics of world building and the peculiarities of the plot in the two stories. On the basis of these main aspects, I will take stock of the world-building devices of the two works (the use of space, the form of government, the diversity of the species inhabiting the two worlds, the existence of a science-centred world view, the use of language and words) and the congruent moments in the plots. My work shows that Magda Szabó not only drew on her mother's story in creating the imagined world, but also adopted certain historical elements in writing the plot.

Keywords: Magda Szabó, Lenke Jablonczay, comparison, fairy tale, world-building, family mythology

The first phase of the development of supplementary education in Hungary, between 1898-1920

Krisztina Kovács

Abstract

This study deals with the history of remedial education for students with mild intellectual disabilities in Hungary, which was created in the first half of the 20th century mainly based on the German model (cf. Gordosné, 1996, 2000; Mesterházi, 2019). The study presents an institutional development path with social and institutional historical connections in mind. It explores the innovative processes of the first phase of Hungarian supplementary education from 1898 to 1920. It examines the institutional background within the framework of which professional thinking about students with mild intellectual disabilities was most prominent in the 19th century.

Keywords: educational history, special education, school history, auxiliary school, students with mild intellectual disabilities

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): 4x12 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
szükségyszerűség
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.

Budis Imola**A tudatos jelenlét öt aspektusának mérésére alkalmas kérdőív (FFMQ-24) hazai adaptációja és 10. évfolyamos tanulók körében végzett előméréseinek eredményei**

A tudatos jelenlét azzal kezdődik, hogy a figyelem fókuszának szabályozásával tudatosítjuk az aktuális tapasztalatokat, vagyis odafigyelünk a gondolatok, az érzések és az érzetek pillanatról pillanatra történő változására (Bishop és mtsai, 2004). A fejlesztéseknél gyakran a légzést alkalmazzák „horgonyként”, az erre irányuló folyamatos fókusz így az aktuális tapasztalathoz rögzíti a figyelmet. A mindfulness neurobiológiai kutatásai alapján a gyakorlás a rugalmasságot (flexibility), illetve mind a figyelmet, mind az érzelmi önszabályozást elősegítheti (Meiklejohn és mtsai, 2012). A váltási készségek lehetővé teszik a tanuló számára, hogy a figyelmet visszairányítsa a légzésre, amint egy gondolatot, érzést vagy érzetet elfogadott a tudatáramban. A váltás magában foglalja a figyelem rugalmasságát, így az egyik tárgyról a másikra helyezheti át a fókuszot (Bishop és mtsai, 2004; Posner, 1980).

Szabó Éva – Fehérváry Gabriella**Hivatás vagy kényszer?****A gyakorló pedagógusok pályaelköteleződési motivációjának vizsgálata**

A tanári pályáról való elváندorlás egyre súlyosabb problémát jelent a hazai oktatásügyben is. Kutatásunkban arra a kérdésre kerestünk választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek elősegítik, hogy a pedagógusok akár a nehezedő munkafeltételek mellett is a pályán maradjanak. Ennek vizsgálatához részben kvalitatív módszert választottunk. Eredményeink fő vonalakban alátámasztották a korábbi hazai és nemzetközi kutatások által feltárt eredményeket (Perrachione, Rosser és Peterson, 2008; Skaalvik és Skaalvik, 2015). Az általunk megkérdezett pedagógusok is az intrinzik motivációs tényezőket említették első helyen, viszonylag nagyobb súllyal. Ami a pályán tartja a pedagógusokat saját bevallásuk szerint, az elsősorban a munka közben megélt pszichológiai jutalom, azaz a változatosság, kreativitás és a szabadság lehetősége. A gyermek-szeretet és a tanítás szeretete szintén előkelő helyet foglal el a kategória rangsorban. Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy a kényszer is megjelenik a pályán maradás indokaként.

Ádámku Szabina**A tanórán kívüli, önszabályozott szótanulás fejlesztése középiskolai angoltanárok szemszögéből: kognitív, motivációs, pedagógiai összefüggések és hatások**

Az itt bemutatott tanulmány az angoltanulók önszabályozott szótanulási folyamatainak fejlesztését tanári oldalról vizsgálta. Az önszabályozott tanulási folyamatok elősegítik a tanulást (Dávid és mtsai, 2014). Ezek fejleszthető folyamatok (Lewis és Vialleton, 2011), így a pedagógiai támogatás szerepet játszhat az önszabályozott tanulás minőségében és sikerességében (Joo és mtsai, 2000; Nagy és D. Molnár, 2017; Young, 2005; Zimmerman, 2008). Ennek fontosságát pedig az itt megkérdezett tanárok is jelölték, továbbá arra is fény derült, hogy erről tanulóikkal is folytatnák diskurzusokat, ami a regressziós eredmények alapján befolyásoló tényezője is az önszabályozó stratégiák fejlesztésének. Mivel a szótanulás a nyelvelsajátítás egyik legfontosabb eleme (Folse, 2011; Ghazal, 2007), a kutatás erre az aspektusra szűkítve vette górcső alá az angoltanárok önszabályozott tanulást fejlesztő mechanizmusait.

Kovács Krisztina**A kisegítő iskoláztatás kialakulásának első szakasza Magyarországon, 1898–1920 között**

Jelen tanulmány, egy nagyobb kutatás részeként, az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára Magyarországon, a 20. század első felében létrejött kisegítő iskolák genezisével foglalkozik. Intézményfejlődési utat mutat be társadalom- és intézménytörténeti összefüggéseket szem előtt tartva. Feltárja a magyar kisegítő iskoláztatás első szakaszának innovatív folyamatait. A kutatás interdiszciplináris alapozású, a feldolgozott téma főként a gyógypedagógia-történeti kutatásokhoz (pl. Gordosné, 2001; Mesterházi, 2019; Varga és Hatos, 2015) kapcsolódik, valamint épít a modern magyar iskolarendszer kialakulásával foglalkozó neveléstörténeti kutatási eredményekre (pl. Kelemen, 2004; Németh, 2005, 2012; Pukánszky és Nóbik, 2015). Magyarországon az elmúlt évtizedekben leginkább a gyógypedagógiai kutatásokban jelentek meg az enyhén értelmi fogyatékos tanulók iskoláztatásának kialakulásával és változásaival foglalkozó írások, melyek jelen kutatás közvetlen előzményeit jelentik.