

iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIV. évfolyam 2024. szeptember

Benke Eszter

- Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

Fodor Szilvia

- ELTE PPK Pszichológia Intézet

Károlyi Juli

- ELTE PPK Nevelés-tudományi Doktori Iskola

Korom Erzsébet

- Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Oktatáselmélet Tanszék, MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

Molnár Adrienn

- Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet

Pikó Bettina

- Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

Purák Szandra

- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Szóke Andrea

- Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

Tóth Roland

- Tülparton Alapítvány

Tóthpál-Halasi Orsolya

- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Trencsényi László

- ELTE PPK

Fejes József Balázs

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

Somogyvári Lajos

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

Géczy János (alapító,

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

Dancs Katinka (titkár)

- e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csikos Csaba

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

Gál Zita

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

Jagodics Balázs

- balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László

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

Kojanitz László

- e-mail: kojanzl@gmail.com

Molnár Dávid

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

Nagy Gyula

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

Sándor Klára

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

Zs. Sejtes Györgyi

- e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka

- (angol nyelvi lektor)

Trencsényi László

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

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem

Bölcsészeti- és Társadalom-

tudományi Kar dékánja

Kiadja a Szegedi Tudomány-

egyetem Bölcsészeti- és

Társadalomtudományi Kara

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Pikó Bettina – Tóth Roland
 Internetfüggő és problémás internet-
 használó serdülők csoportjainak
 jellemzői a szerfogyasztás,
 pszichológiai, társas és egyéb
 változók mentén – Szegedi
 Ifjúságkutatás 2022 3

Korom Erzsébet – Purák Szandra
 Általános iskolások és gimnazisták
 kémia tantárgyi attitűdje, tanulási
 motivációja és a kémia tanulásával
 kapcsolatos véleménye 17

Molnár Adrienn – Fodor Szilvia
 Pedagógusok karaktererősségeinek és
 munkahelyi jóllétének feltáró elemzése 39

szemle

Tóthpál-Halasi Orsolya – Pikó Bettina
 Pedagógusok kiegészésének és jóllétének
 vizsgálata a munkamotiváció
 dimenzióinak tükrében 61

Benke Eszter – Szőke Andrea
 Akadémiai kultúra és etikai kódexek:
 vizsgálat a gazdaságtudományi
 felsőoktatásban 76

kritika

Trencényi László
 Kultúrkörök a Rogers Iskolában.
 Földes Petra: *Kultúrkörök. Rogerses
 lenyomatok. A Rogers Iskola
 pedagógiai műhelyének sorozata. 1.* 96

Károlyi Juli
 A ma a holnap tegnapja...
 tegnapelőttje... régmúltja.
 Radó Péter: *Az oktatás-
 kormányzás jövője* 98

**A szám tanulmányainak
 angol nyelvű összefoglalója 105**

Pikó Bettina¹ – Tóth Roland²¹ Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet² Túlparton Alapítvány

Internetfüggő és problémás internethasználó serdülők csoportjainak jellemzői a szerfogyasztás, pszichológiai, társas és egyéb változók mentén – Szegedi Ifjúságkutatás 2022

A tanulmány a Szegedi Ifjúságkutatás azon eredményeit mutatja be, amelyek a diákok internethasználatát pszichológiai, társas és pszichikai egészségükkel összefüggő változók mentén vizsgálja. Az internethasználat jelentősen átformálja a fiatalok gondolkodásmódját, tanulási képességeit, viselkedési reakcióit. Eredményeink megerősítik a káros szerfogyasztással (dohányzással, alkohol- és drogfogyasztással), valamint a pszichikai egészségbeli problémákkal való összefüggést, a társas kapcsolatrendszer sérülékenységet, az iskolával való elégedettség hiányát. A megelőzésben az offline világgal való kapcsolat erősítésének kiemelt szerepet kell kapnia.

Bevezetés

Az internet olyan kommunikációs eszköz, amely már eddig is jelentősen átformálta a világunkat, a jövőben pedig ma még egyelőre megjósolhatatlan következményekkel is járhat a társadalmi jelenségekre. Amellett, hogy első számú információforrássá vált, a közösségi gondolkodást is átalakította például a képi megjelenítés terjedése, az azonnali kapcsolatfelvétel vagy a rövid szöveges értelmezések terén (Graham és Dutton, 2018). A serdülőkor különösen érzékeny életkori szakasz, hiszen az idegi fejlődéstani folyamatok felgyorsulnak, és az ekkor tapasztaltak olyan szokásokkal járnak, amelyek hosszú távon is kihatnak a pszichikai képességekre, mint a szociális készségek, a kognitív folyamatok vagy az érzelmi feldolgozás (Cerniglia és mtsai, 2017). A korábban percekben, majd órákban mért internethasználat az okoseszközök jóvoltából folyamatos online elérhetősséggé vált, azonban már a kezdetekkor felfigyeltek és figyelmeztettek a kutatók az addikció veszélyére (Young, 1998). Bár az internetfüggőség vagy problémás internethasználat továbbra sem tekinthető pszichiátriai kórképnek, világszerte aggodalomra ad okot a jelenség, amely egyértelműen viselkedési addikciónak tekinthető a tünetei alapján. Griffith (1998) hat tünetet sorolt fel az internetaddikció ismérvei között:

szaliencia (dominánsá válás); hangulati szabályozás; tolerancia (egyre több idő); megvonási tünetek; a tevékenység miatti konfliktus (pl. munka vagy tanulás, illetve a társas kapcsolatok elhanyagolása); relapszus (visszaesés). A mérőeszközök egy része általános internetfüggőséget mér a forrástól függetlenül, és vannak specifikus skálák is (pl. közösségimédia-függőség, internetes játékfüggőség), azonban fontos megjegyezni, hogy nemcsak az egyes tartalmak, hanem a használat módja is befolyásolja a problémás használat mértékét, pl. önállóan okostelefon-függőségről is beszélhetünk (Li és Lin, 2019).

Az általános internetfüggőség prevalenciáját nehéz meghatározni, és még nehezebb összehasonlítani az egyes értékeket, ami részben a sokféle mérőeszköz használatára, részben az átfogó és reprezentatív epidemiológiai vizsgálatok hiányosságaira vezethető vissza. Világviszonylatban mintegy 6%-ra teszik, azonban az ázsiai országok járnak elől nemcsak a használat mértékében, hanem a függőségben is: ebben a térségben 12,6% és 67,5% közötti arányt mértek a kutatások, Kína, Japán és Dél-Korea vezető szerepével (Kuss, Kristensen és Lopez-Fernandez, 2021).

A fokozott online aktivitás, a problémás internethasználat egyik kiemelt, sokáig rejtve maradó hatása a szociális készségek romlása, ami egyfajta ördögi kört alkot: a magányos, a család védő szerepét kevésbé élvező gyermekek nagyobb valószínűséggel töltenek több időt az interneten, és válnak függővé, ami azonban csak látszólag oldja a magányosságukat, és nem segíti elő az offline kommunikációt. Azon serdülők, akiknek a szülei elfogadóbbak, érzelmileg elérhetőek és segítőkészek, emellett pedig odafigyelnek, hogy gyermekük mivel tölti szabadidejét, kevésbé vannak kitéve az internet addiktív hatásainak (Karaer és Akdemir, 2019). Ez részben a hatékony érzelmi regulációnak is köszönhető, amely a szülői nevelés egyik legfontosabb eredménye. A szülői kontrollnak tehát kiemelt jelentősége van a megelőzésben, míg azonban a törődés védelmet jelenthet, a túlvédő szülői magatartás az ellenkező hatást érheti el (Koronczai, Urbán és Demetrovics, 2020). Emellett a szülőknek mintaadó szerepe is van a digitális eszközök használata terén (Szabó-Prievara és Tarkó, 2023). Mindezek alapján a pozitív szülői társas támogatás a problémás internethasználat egyik legfontosabb védőfaktorának tűnik. A baráti társas támogatás e tekintetben kevésbé meghatározó tényező (Soh és mtsai, 2018).

A szülőkkel, családdal kapcsolatban meg kell említeni a társadalmi-gazdasági helyzetet is: egy koreai középiskolások körében végzett felmérés az alacsonyabb szocio-ökonomai helyzetűek körében találta magasabbnak a függőket (Lee és McKenzie, 2015). Egy török vizsgálat viszont éppen ellenkező eredményre jutott: az alacsonyabb státuszúak esetében 9,1%, a magasabbak esetében viszont 26,7% volt a függőség (Kayri és Günüş, 2016).

Az internetaddikcióval összefüggő másik fontos terület a serdülők egészségi állapota, kiemelten a mentális egészsége és egészség-magatartása. A mentális egészség terén jelentős a kapcsolata a szorongással és a depresszióval (Li, 2023). Egyrészt a depressziós serdülők hajlamosabbak visszahúzódní az offline világból, ugyanakkor a magányuk oldására gyakran az internetes kommunikációt használják megoldásként. Másrészt viszont az internetfüggőség, a túlzott internethasználat is hajlamosíthat depresszióra (Ye, Zhang és Zhao, 2023). Egy orvostanhallgatók körében végzett vizsgálat az internetfüggőséget összefüggésbe hozta alvászavarokkal, szorongásos zavarokkal, továbbá azok körében is gyakoribbnak találták a kutatók, akiknek problémás volt a kapcsolata a szüleikkel és barátaikkal (Traore és mtsai, 2023). Ebben a kutatásban a nők körében magasabbak voltak a prevalencia-értékek. A 2015-ös és 2019-es ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) vizsgálatokban szintén a lányok körében volt magasabb a gyakoriság (Elekes, Arnold és Bencsik, 2020). Korábbi vizsgálatok a serdülők és egyetemisták esetében azt találták, hogy a fiúk hajlamosabbak a problémás internethasználatra (Cerniglia és mtsai, 2017; Kabasakal, 2015; Kuss, Kristensen és Lopez-Fernandez, 2021), ez azonban főként az online játékok nagyobb népszerűségében mutatkozik meg (Leonhardt és Overå, 2021; Trainor és mtsai, 2010). Ugyanakkor az

internet mentális egészségre gyakorolt káros hatása a lányoknál kevésbé igazolható (Zhou és mtsai, 2022).

Az internetaddikció negatívan korrelál az életminőséggel: egy kínai középiskolások körében végzett vizsgálat negatív kapcsolatot igazolt az életminőség valamennyi (fizikai, mentális, szociális, kulturális) dimenziójával. Ráadásul a társas támogatás a kapcsolatban mediátor szerepet töltött be, azaz a problémás internethasználat – többek között – azáltal hat negatívan a fiatalok életminőségére, hogy a társas kapcsolataik zavart szenvednek (Guo és mtsai, 2021). A szubjektív jóllét egyik komponense, az étellel való elégedettség szintén negatív összefüggést mutat az általános internetaddikcióval és a közösségimédia-függőséggel, tehát az étellel való elégedettséget mutatók kevésbé hajlamosak ezekre a függőségekre (Longstreet és Brooks, 2017). Ugyanakkor az is igazolható, hogy a problémás internethasználat is negatívan befolyásolja a fiatalok étellel való elégedettségét (Kabasakal, 2015). Ismét csak egyfajta ördögi körről van szó: az alacsony szintű étellel való elégedettség hajlamosít internetaddikcióra, a problémás használat viszont negatívan befolyásolja a szubjektív jóllétet. Egy magyar tanulmányban is arról számoltak be, hogy a 10–15 éves serdülők 14%-a bizonyult problémás használnak, akik rosszabbnak érezték életminőségüket, kevésbé voltak elégedettek az étellel, hajlamosabbak voltak depresszióra, és a tanulmányi eredményük is rosszabb volt (Lukács, Gál és Sasvári, 2017). Az iskolai teljesítménnyel való negatív összefüggést kínai serdülőknél is igazolták (Chi, Hong és Chen, 2020). A vallásosság potenciálisan védőfaktor lehet a mentális egészségre, ezért nem meglepő, hogy az internetaddikcióval negatív kapcsolatban áll, bár ezt nem minden tanulmány igazolta (Dossi, Buja és Montecchio, 2022).

Az internetfüggőség kapcsolata a különböző szerfogyasztásokkal máig vita tárgya (Pikó, Kiss és Wills, 2023), azonban a kutatások többsége arról számol be, hogy az internetfüggőség magasabb prevalencia-értékekkel jár együtt a dohányzás, alkoholfogyasztás és drogfogyasztás vonatkozásában (Lee és mtsai, 2013). A kockázat alapján elkülönített csoportokban, úgymint általános felhasználó, potenciális és magas rizikójú csoportok, az utóbbi irányába fokozatosan emelkedtek a gyakoriságok. A közös háttértényezők a genetikai hajlamtól olyan pszichológiai jellemzőkig terjednek, mint pl. a szenzoros

Az internetfüggőség kapcsolata a különböző szerfogyasztásokkal máig vita tárgya, azonban a kutatások többsége arról számol be, hogy az internetfüggőség magasabb prevalencia-értékekkel jár együtt a dohányzás, alkoholfogyasztás és drogfogyasztás vonatkozásában. A kockázat alapján elkülönített csoportokban, úgymint általános felhasználó, potenciális és magas rizikójú csoportok, az utóbbi irányába fokozatosan emelkedtek a gyakoriságok. A közös háttértényezők a genetikai hajlamtól olyan pszichológiai jellemzőkig terjednek, mint pl. a szenzoros élménykeresés, impulzivitás, stb. A longitudinális elemzés során bebizonyosodott, hogy a szerfogyasztás hajlamosít problémás internethasználatra: akik egyébként is már valamilyen függőségben szenvednek, más függőségekre is hajlamosabbá válnak, ami az agy jutalmazó rendszerében történő biokémiai és strukturális változásokra vezethető vissza.

élménykeresés, impulzivitás, stb. A longitudinális elemzés során bebizonyosodott, hogy a szerfogyasztás hajlamosít problémás internethasználatra: akik egyébként is már valamilyen függőségben szenvednek, más függőségekre is hajlamosabbá válnak, ami az agy jutalmazó rendszerében történő biokémiai és strukturális változásokra vezethető vissza (Lee és mtsai, 2013). Az alkohol- és drogfogyasztás mellett a fájdalomcsillapítók szedése is gyakoribbnak mutatkozott egy friss tanulmányban a problémás internethasználók körében (Queadan, Egbert és English, 2022).

Az internetaddikció tehát egyéni és társas változókkal egyaránt összefügg, amelyek egy része védőfaktoroként, míg mások rizikófaktoroként funkcionálnak. Bár egyes szerzők felvetik a klinikai diagnózis fontosságát és terápiás lehetőségeit, inkább egy olyan pszichés problémáról van szó, amelyeknek akár hosszú távú negatív következményei lehetnek a testi és lelki egészségre, és szövődhetnek egyéb pszichés tünetekkel, mint pl. depresszió vagy más függőségek, éppen ezért a felismerés és a megelőzés lehet a legfontosabb célkitűzés (Szapáry és mtsai, 2022). Az internet biztonságos használatának elsajátításán kívül a rizikócsoportok meghatározása, illetve a védőfaktorok azonosítása hozzájárulhat a problémás használat elkerüléséhez, és e tekintetben az iskoláskorú fiatalok jelenthetik az egyik legfontosabb célcsoportot (Burke, 2022). Tanulmányunk célja ezért az volt, hogy három csoportot hasonlítsunk össze (internetfüggők, problémás internethasználók és normál felhasználók) potenciális rizikó- és védőfaktorok mentén.

Kutatási kérdések és hipotézisek

Jelen tanulmány célja, hogy a Szegedi Ifjúságkutatás 2022 keretén belül elemezzük a serdülők internethasználatának összefüggéseit pszichológiai, társas és egyéb tényezőkkel. Az előzetes szakirodalmi összefoglalás alapján a következő kérdéseket, illetve hipotéziseket fogalmaztuk meg:

RQ1: Milyen mértékben fordul elő problémás használat, illetve potenciális internetfüggőség a vizsgált serdülő populációban?

RQ2: Mennyiben tér el a három csoport (Nem problémás internet-használók; Potenciális internetfüggők; Internetfüggők) a szerhasználati gyakoriságban és a pszichikai egészség mutatóiban?

RQ3: Mennyiben tér el a három csoport (Nem problémás internet-használók; Potenciális internetfüggők; Internetfüggők) a társas, iskolai és szülői változók) mentén?

H1: Korábbi kutatások a problémás internet- és szerhasználat közötti összefüggések tekintetében nem egységesek (ld. Pikó, Kiss és Wills, 2023), azonban a kutatások közül számos magasabb prevalenciaértékekkel hozza összefüggésbe a dohányzást, alkohol- és drogfogyasztást (Lee és mtsai, 2013; Queadan, Egbert és English, 2022), ezért mi is ez utóbbit feltételezzük.

H2: Feltételezzük továbbá a problémás internethasználók magasabb depresszió- és pszichoszomatikus tüneti pontszámát és alacsonyabb szintű étellel való elégedettségét, szintén korábbi kutatások alapján (Kabasakal 2015; Longstreet és Brooks 2017; Lukács, Gál és Sasvári, 2017).

H2: Végül, mivel a problémás internethasználók korábbi kutatásokban rosszabb tanulmányi eredményekről számoltak be (Chi, Hong és Chen, 2020; Lukács, Gál és Sasvári, 2017), hipotézisünket ennek megfelelően állítottuk fel; a szülők szerepét azonban kedvezőnek gondoljuk (ld. Karaer és Akdemir, 2019).

Módszerek

Résztevők és eljárás

A kérdőíves felmérésben 7–12. osztályos tanulók vettek részt a Szegedi Ifjúságkutatás 2022 részeként, amelyet a Kábítószerügyi Egyeztető Fórum (KEF) koordinált. A célpopulációt Szeged város 7–12. osztályos tanulói jelentették, ezért a KEF tagsággal rendelkező Szegedi Tankerületek és a Szegedi Szakképzési Centrum alá tartozó iskolákban végeztük az adatgyűjtést, melynek célja a 12–18 éves fiatalok életmódjának, egészségmagatartásának feltérképezése volt. Összesen a célpopuláció (9520 tanuló) mintegy negyede (25%) vett részt a vizsgálatban ($N = 2239$, átlagéletkor = 14,6 év, szórás = 1,7 év, 51,8% lány). Az etikai engedélyt az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának etikai bizottsága adta ki, az igazgatói engedély mellett a szülők tájékozott beleegyezésével. Az adatgyűjtés az iskola pedagógusainak segítségével online történt, a lekérdezés anonim és önkéntes volt. Az adatgyűjtés a 2022–2023-as tanév őszi félévében történt.

Vizsgálati eszközök

Az internetfüggőség és a problémás internethasználat mérésére a Problémás Internethasználat Kérdőív rövidített, 6-tételes változatát használtuk (PIUQ-SF-6; Demetrovics és mtsai, 2016). A PIUQ-SF-6 az eredeti 18-tételes változathoz hasonlóan az internetfüggőség három dimenzióját méri (obszesszió, elhanyagolás és kontrollzavar). A résztvevők egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték, hogy az egyes állítások milyen gyakran fordulnak elő velük (soha, ritkán, néha, gyakran, mindig). A skála összpontszáma 6 és 30 pont között változott, a magasabb értékek problémásabb internethasználatot jeleznek. Az internetfüggő, a problémás és a nem-problémás (normál felhasználó) egyének elkülönítésére az egy és két szórásértéket alkalmaztuk. A skála belső megbízhatóságértéke megfelelő volt a jelen mintán (Cronbach's alpha = 0,76), ami hasonló az ESPAD-vizsgálathoz (alpha = 0,78).

A kérdőív tartalmazta a szociodemográfiai változókat (életkor, nem, társadalmi helyzet szubjektív megítélése egy hétpontos skálán (ld. Elekes, Arnold és Bencsik 2020), iskolai változókat (iskola teljesítmény, elégedettség az iskolával), egészség-magatartási változókat (dohányzás, nagyívás, kannabisz, LSD, dizájner, amfetamin, szteroidok, altatók és nyugtatók gyakorisága – ebben a tanulmányban a viszonylag alacsony prevalenciaértékek miatt dichotóm formában), az egészség önértékelését, valamint pszichológiai skálákat és egyéb életmódbeli jellemzőket (társas támogatás, vallásossággal kapcsolatos kérdések).

A depressziós tünetegyüttes méréséhez a *Child Depression Inventory (CDI)* magyar nyelvre adaptált, rövidített változatát használtuk (Kovacs, 1992; Rózsa és mtsai, 1992), amely 8 itemből áll, az állítások az alábbi tüneteket mérték: anhedónia, szomorúság, öngyilkossági gondolatok, döntésképtelenség, szeretetlenség, önmaga iránt érzett gyűlölet, másokkal való jó/rossz kapcsolat, sírás. A tünetek előfordulása az elmúlt 2 hétre vonatkozott, mindegyik állítás esetén három válaszkategória állt rendelkezésre. A rövidített skálapontokat összeadás után 3,375-del szoroztuk meg annak céljából, hogy összehasonlítható legyen (az eredeti 27 állítást tartalmazó CDI osztva a rövidített 8 állítást tartalmazó verzióval). Az itemek három válaszkategóriát tartalmaztak, amelyek kódjai az alábbiak voltak: 0, 1, 2. A skála megbízhatósági értéke jelen mintán (Cronbach alfa) 0,84 lett.

Az étellel való elégedettség mérése a *Satisfaction with Life Scale (SWLS)* magyar validált verziójával történt (Diener és mtsai, 1985; Martos és mtsai, 2014). A válaszkategóriák 1-től 7-ig terjedtek, ahol 1 = egyáltalán nem értek egyet, 7 = teljesen egyetérték.

A pontértékek 5 és 35 közé eshettek, a skála megbízhatósági értéke jelen mintán (Cronbach alpha) 0,89 volt.

A pszichoszomatikus tüneteket a *Psychosomatic Symptom Checklist* skálával mértük, amelynek hét eleme egy-egy pszichoszomatikus tünet (például gyomorfájás, palpitáció, hasmenés stb.) előfordulásának gyakoriságára kérdez rá, négy válaszlehetőséggel az 1-től (soha) a 4-ig (gyakran) (Pikó, Barabás és Boda 1997). Az összesített pontszám a pszichoszomatikus indexet adta ki.

A jövőorientáltság mérésére alkalmazott skála, a *The Consideration of Future Consequences Scale – Short Version* hat elemből állt (Strathman és mtsai, 1994). A skála elemei olyan állításokat tartalmaztak, mint például „Hajlandó vagyok pillanatnyi boldogságomat vagy kényelmemet feláldozni jövőbeli célok elérése érdekében”. A válaszkategóriák 1-től 5-ig terjedtek. A végső skála 6 és 30 pont közötti értékeket ért el, a Cronbach alpha értéke 0,70 volt.

A társas támogatás megismerésének céljából a Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőívet (Multidimensional Perceived Social Support Scale, MSPSS; Zimet és mtsai, 1988; magyar változat: Papp-Zipernovszky és mtsai, 2017) vettük fel. A kérdőív két alskáláját alkalmaztuk jelen kutatásban, amelyek a családi és baráti társas támogatást mérő kérdéseket tartalmaztak. Az állításokkal való egyetértés mértékét ötfokú Likert-skálán mértük. A megbízhatósági mutatók értékei: családi támogatás (Cronbach alpha = 0,87) és baráti támogatás (Cronbach alpha = 0,88). A szülői/családi változók között szerepelt még a közös vacsora a családdal (Soha/ritkán vs. Gyakran/legtöbbször) és a szülői kontroll (két változó összesített pontszáma: „Milyen gyakran mondják meg a szüleid, hányra kell hazamenned?” és „Amikor a barátaiddal vagy, milyen gyakran tudják a szüleid, hogy hová mentek?”).

Végül a vallással kapcsolatban két kérdést tettünk fel: (1) „Mennyire tartod magad vallásosnak?” (1–7), illetve (2) „Milyen gyakran jársz templomba vagy vallási jellegű rendezvényekre?” (soha; 1-2/év vs. időnként; rendszeresen).

Eredmények

Ahogy már a Bevezetésben jeleztük, vita van az elnevezések körül. Egyes kutatások az internetaddikciót, mások a problémás internethasználatot alkalmazzák ugyanazon jelenség megjelölésére. Kérdés, vajon ugyanazt takarja-e a két elnevezés, hiszen az utóbbiak általában magasabb prevalenciaértékeket jeleznek. Vajon elkülöníthető a két jelenség? Elsőként a szokásos kétszeres szórásértékekkel számolva a problémás használat alapján különítettünk el két csoportot: a normál, azaz nem problémás felhasználókat (átlag < 17) és a problémás internethasználókat (átlag ≥ 17) (1. táblázat). Az előbbi csoportba a diákok 81,2%-a (n = 1817) tartozott, míg az utóbbiba 18,8% (n = 422).

1. táblázat. A minta csoportbesorolása a problémás internethasználat szerint (N = 2239)

	Pontszám	N	%
Nem problémás internethasználók	< 17	1817	81,2
Problémás internethasználók	≥ 17	422	18,8

Forrás: saját szerkesztés.

Ezt követően kétmintás t-próbával összehasonlítottuk a két csoportot a vizsgálatban szereplő szociodemográfiai rizikó- és védőfaktorok mentén (2. táblázat). Nem volt jelentős

eltérés ($p > 0,05$) az életkor, a vallásosság és a jövőorientáltság tekintetében a két csoport között. A legerősebb eltérés a depresszió ($t[2237] = -15,88, p < 0,001$) és a pszichoszomatikus tünetek [$t(2237) = -15,70, p < 0,001$] pontszámában mutatkozott. Közepes erősségű különbség figyelhető meg az étellel való elégedettség ($t[2237] = 10,96, p < 0,001$) és a családi társas támogatás ($t[2237] = 10,09, p < 0,001$) terén is. Szignifikáns volt még az eltérés az iskolával való elégedettség és a tanulmányi eredmények, a baráti támogatás, a szülői kontroll, valamint a társadalmi helyzet megítélése esetében is.

További különbségeket találtunk keresztábra-elemzéssel a két csoport között (3. táblázat). Míg a nem problémás felhasználók 73,4%-a ítélte jónak vagy kiválónak saját egészségét, addig a problémás felhasználók 50,9%-a ($\chi^2[1, N = 2239] = 80,64; p < 0,001$). Valamennyi vizsgált egészség-magatartási (szerfogyasztási) változó esetében igazolható a problémás felhasználók nagyobb aránya ($p < 0,01$), a legnagyobb mértékben a nyugtatók, altatók és szorongásoldók esetében ($\chi^2[1, N = 2239] = 74,78; p < 0,001$). Míg a templomba járás gyakoriságában nem volt különbség, a nem problémás felhasználók többször vacsoráznak együtt a családdal ($\chi^2[1, N = 2239] = 22,06; p < 0,001$). Érdemes kiemelni, hogy a problémás felhasználók között több volt a lány ($\chi^2[1, N = 2239] = 51,80; p < 0,001$).

2. táblázat. A pszichológiai, társas és egyéb változók eltérései a problémás internethasználat csoportjai szerint. Kétmintás t-próba

Változók	t-érték	d.f.	p	Cohen d	Nem problémás internet-használók	Problémás internet-használók
					átlag ± szórás	átlag ± szórás
Depresszió (0–54)	-15,88	2237	< 0,001	0,90#	9,02 ± 9,52	17,63 ± 11,98
Pszichoszomatikus tünetek (0–21)	-15,70	2237	< 0,001	0,84	6,86 ± 4,97	11,11 ± 5,18
Étellel való elégedettség (5–35)	10,96	2237	< 0,001	0,59	24,93 ± 7,40	20,53 ± 7,55
Családi társas támogatás (4–28)	10,09	2237	< 0,001	0,52	22,46 ± 6,45	18,85 ± 7,34
Elégedettség az iskolával (1–7)	6,09	2237	< 0,001	0,32	4,37 ± 1,41	3,90 ± 1,54
Tanulmányi eredmények (1–7)	3,53	2226	< 0,001	0,20	5,22 ± 1,21	4,97 ± 1,26
Szülői kontroll (2–10)	6,57	2226	0,002	0,23	7,62 ± 2,17	7,09 ± 2,48
Baráti társas támogatás (4–28)	3,15	2237	0,002	0,16	22,76 ± 6,20	21,68 ± 6,98
Társadalmi helyzet (1–7)	2,69	2237	0,007	0,14	4,93 ± 0,99	4,79 ± 1,05
Vallásosság (1–7)	1,91	2237	0,057	0,10	2,71 ± 1,86	2,52 ± 1,80
Jövőorientáltság (6–30)	1,22	2237	0,224	0,06	20,32 ± 4,48	20,03 ± 4,58
Kor (12–18)	-0,67	2237	0,503	0,04	14,59 ± 1,73	14,66 ± 1,63

Forrás: saját szerkesztés.

Megjegyzés. Kétmintás t-próba. # A depresszió esetében Glass'deltát számítottunk a Cohen's d helyett az egyenlőtlen szórások miatt.

3. táblázat. A pszichológiai, társas és egyéb változók eltérései a problémás internethasználat csoportjai szerint. Keresztábra-elemzés

	Nem problémás internet-használók %	Problémás internet-használók %	χ^2	Szignifikancia
Egészségi állapot megítélése Rossz/elfogadható Jó/kiváló	26,6 73,4	49,1 50,9	$\chi^2 = 80,64$	$p < 0,001$
Dohányzás Nem Igen	84,5 15,5	74,2 25,8	$\chi^2 = 25,57$	$p < 0,001$
Nagyivás Nem Igen	75,5 24,5	61,1 38,9	$\chi^2 = 35,72$	$p < 0,001$
Kannabisz Nem Igen	93,3 6,7	89,1 10,9	$\chi^2 = 8,65$	$p = 0,003$
LSD Nem Igen	98,6 1,4	96,4 3,6	$\chi^2 = 8,59$	$p = 0,003$
Designer Nem Igen	98,6 1,4	96,2 3,8	$\chi^2 = 10,37$	$p = 0,001$
Amfetamin Nem Igen	98,5 1,5	96,0 4,0	$\chi^2 = 10,76$	$p = 0,001$
Nyugtató, altató, szorongásoldó Nem Igen	96,8 3,2	86,5 13,5	$\chi^2 = 74,78$	$p < 0,001$
Szteroid Nem Igen	99,3 0,7	95,7 4,3	$\chi^2 = 33,67$	$p < 0,001$
Vacsora a családdal Soha/ritkán Gyakran/legtöbbször	48,9 51,1	61,6 38,4	$\chi^2 = 22,06$	$p < 0,001$
Templomba járás Soha/1-2/év Időnként/rendszeresen	83,8 16,2	87,4 12,6	$\chi^2 = 3,53$	$p = 0,060$
Nem Fiú Lány	51,9 48,1	32,5 67,5	$\chi^2 = 51,80$	$p < 0,001$

Forrás: saját szerkesztés.

A 4. táblázatban az egyszeres és kétszeres szórásértékek alapján két csoportot különítettünk el a problémás használók közül az internetfüggőség mértéke szerint: potenciális internetfüggők (átlag: 17–21, $n = 307$, 13,7%) és internetfüggők (átlag ≥ 22 , $n = 115$, 5,1%).

4. táblázat. A minta csoportbesorolása az internetfüggőség szerint (N = 2239)

	Pontszám	N	%
Nem problémás internethasználók	< 17	1817	81,2
Potenciális internetfüggők	17–21	307	13,7
Internetfüggők	≥ 22	115	5,1

Forrás: saját szerkesztés.

A következőkben ezt a három csoportot hasonlítottuk össze a vizsgálatban szereplő szociodemográfiai, rizikó- és védőfaktorok mentén, varianciaanalízis segítségével (5. táblázat).

5. táblázat. A pszichológiai, társas és egyéb változók eltérései az internetfüggőség csoportjai szerint. Varianciaanalízis

					Nem problémás internethasználók	Potenciális internetfüggők	Internetfüggők
Változó	F érték	d.f.	p	η^2	átlag ± szórás	átlag ± szórás	átlag ± szórás
Depresszió (0–54)	138,2	2238	< 0,001	0,11	9,02 ± 9,52	16,25 ± 11,25	21,31 ± 13,11
Pszichoszomatikus tünetek (0–21)	126,13	2238	< 0,001	0,10	6,86 ± 4,97	10,77 ± 5,00	12,02 ± 5,53
Élettel való elégedettség (5–35)	62,43	2238	< 0,001	0,05	24,93 ± 7,40	21,00 ± 7,53	19,29 ± 7,52
Családi társas támogatás (4–28)	52,52	2238	< 0,001	0,04	22,46 ± 6,45	19,20 ± 7,10	17,92 ± 7,89
Elégedettség az iskolával (1–7)	21,83	2238	< 0,001	0,02	4,37 ± 1,41	4,01 ± 1,51	3,61 ± 1,57
Tanulmányi eredmények (1–7)	10,08	2107	< 0,001	0,01	5,22 ± 1,21	5,08 ± 1,22	4,69 ± 1,35
Szülői kontroll (2–10)	5,18	2107	0,006	0,02	7,62 ± 2,16	7,20 ± 2,37	6,83 ± 2,74
Baráti társas támogatás (4–28)	6,00	2238	< 0,01	0,01	22,76 ± 6,20	21,95 ± 6,55	20,95 ± 7,96
Társadalmi helyzet (1–7)	3,75	2238	< 0,05	0,01	4,93 ± 0,99	4,80 ± 0,98	4,75 ± 1,23
Vallásosság (1–7)	3,94	2238	< 0,05	0,01	2,71 ± 1,86	2,41 ± 1,74	2,83 ± 1,90
Jövőorientáltság (6–30)	1,28	2238	0,278	0,001	20,32 ± 4,48	19,89 ± 4,04	20,40 ± 5,78
Kor (12–18)	0,71	2238	0,490	0,03	14,59 ± 1,73	14,71 ± 1,64	14,52 ± 1,57

Forrás: saját szerkesztés.

A jövőorientáltság kivételével valamennyi összehasonlítás szignifikáns különbséget jelzett ($p < 0,05$). A post-hoc (Tuckey) teszt ($p < 0,05$) eredményei alapján megállapítható, hogy mindegyik csoport különbözik a depresszió, a pszichoszomatikus tünetek, az élettel való elégedettség és az iskolai elégedettség pontszámaiban. Az első és a második csoport különbözik a vallásosság; az első és harmadik a baráti támogatás és a szülői kontroll; az első és második, valamint az első és harmadik különbözik a családi támogatás; az első

és harmadik, valamint a második és harmadik különbözik a tanulmányi eredmények esetében. Szinte valamennyi változó esetében megfigyelhető az átlagok tendenciaszerűen lépcsőzetes csökkenése, illetve növekedése, kivéve a vallásosságot, a jövőorientáltság skálát és az életkort (5. táblázat).

Végül a 6. táblázat a keresztábra-elemzések eredményeit mutatja a három csoport között.

6. táblázat. A pszichológiai, társas és egyéb változók eltérései az internetfüggőség csoportjai szerint. Keresztábra-elemzés

	Nem problémás internet-használók, %	Potenciális internet-függők, %	Internet-függők, %	χ^2	Szignifikancia
Egészségi állapot megítélése Rossz/elfogadható Jó/kiváló	26,6 73,4	46,9 53,1	54,8 45,2	$\chi^2 = 83,07$	$p < 0,001$
Dohányzás Nem Igen	84,5 15,5	76,2 23,8	68,7 31,3	$\chi^2 = 28,87$	$p < 0,001$
Nagyivás Nem Igen	75,5 24,5	61,9 38,1	51,9 40,9	$\chi^2 = 30,04$	$p = 0,011$
Kannabisz Nem Igen	93,3 6,7	89,6 10,4	87,8 12,2	$\chi^2 = 9,02$	$p = 0,011$
LSD Nem Igen	98,6 1,4	98,1 2,0	92,2 7,8	$\chi^2 = 24,64$	$p < 0,001$
Designer Nem Igen	98,6 1,4	97,4 2,6	93,0 7,0	$\chi^2 = 18,97$	$p < 0,001$
Amfetamin Nem Igen	98,5 1,5	98,0 2,0	90,4 9,6	$\chi^2 = 35,36$	$p < 0,001$
Nyugtató, altató, szorongásoldó Nem Igen	96,8 3,2	89,6 10,4	78,3 21,7	$\chi^2 = 96,77$	$p < 0,001$
Szteroid Nem Igen	99,3 0,7	97,7 2,3	90,4 9,6	$\chi^2 = 67,25$	$p < 0,001$
Vacsora a családdal Ritkán Gyakran/legtöbbször	48,9 51,1	59,6 40,4	67,0 33,0	$\chi^2 = 23,86$	$p < 0,001$
Templomba járás Soha/1-2/év Időnként/rendszeresen	83,8 16,2	87,9 12,1	86,1 13,9	$\chi^2 = 3,75$	$p = 0,154$
Nem Fiú Lány	51,9 48,1	34,9 65,1	26,1 73,9	$\chi^2 = 54,38$	$p < 0,001$

Forrás: saját szerkesztés.

A gyakoriságok itt is tendenciaszerűen változnak, legerősebben az egészség megítélése: jónak/kiválóan a nem problémás csoportban 73,4% ítélte saját egészségét, a potenciális függő csoportban 53,1%, míg a függő csoportban 45,2% ($\chi^2[1, N = 2239] = 83,07$; $p < 0,001$). A nemet tekintve megállapítható, hogy nemcsak a problémás internethasználat, hanem az internetaddikció is gyakoribb a lányok körében ($\chi^2[1, N = 2239] = 54,38$; $p < 0,001$). A vizsgált változók közül egyedül a templomba járás gyakoriságában nem volt jelentős eltérés. Érdekes kiemelni, hogy az illegális drogfogyasztási változók gyakorisága leginkább az internetfüggők csoportjában ugrott meg a másik két csoporthoz képest (6. táblázat).

Összegzés

A problémás internethasználat és az internetaddikció elnevezések körül máig vita van; célszerű lenne megegyezni, hogy melyiket hogyan definiáljuk, mert a prevalencia értékek így nehezen hasonlíthatók össze. Egyes szerzők a problémás internethasználatot enyhébbnek érzik, amit a magas prevalenciaértékek is alátámasztanak: 3–11 éves gyerekek körében már 32,7%-ban igazolható kockázatos internethasználat, míg 12–18 évesek körében 37,4%-uknál nincs függőség, a többieknél enyhe, közepes vagy súlyos függőség is előfordul (Szabó-Prievara és Tarkó, 2023). Gyakorlati szempontból hasznos lenne – a kémiai addikciókhoz hasonlóan – elkülöníteni a fokozatokat. Ezért jelen tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy a hagyományos beosztás (nem problémás és problémás felhasználó) mellett a potenciális internetfüggőket és az internetfüggőket is összehasonlítsuk. Míg az előbbi esetben 18,8% bizonyult problémás internethasználónak, addig a 13,7% potenciális függő mellett 5,1% már ténylegesen függőnek számít.

Elemzésünk alapján nemcsak a két előbbi csoport, hanem a három csoport is jelentősen különbözött a vizsgált változók mentén, ami valamennyi hipotézisünket megerősíti. Mindkét esetben a legjelentősebb eltérés a pszichológiai változók pontszámában volt, ami jól jelzi a problémás használók, illetve internetfüggők mentális sérülékenységét, azaz ők hajlamosabbak depresszióra, elégedetlenebbek saját életükkel, egészségüket is rosszabbnak ítélik, és több pszichoszomatikus tünetről számolnak be. Ezeket az eredményeket korábbi tanulmányok eredményei is alátámasztják (Li, 2023; Ye, Zhang és Zhao, 2023; Traore és mtsai, 2023). A pszichés problémákkal küszködő fiatalok számára az online tér látszólag enyhülést hoz, hiszen átmenetileg oldja a magányt, társas támogatást nyújt. Ugyanakkor az itt tapasztalt, sokszor felszínebb és gyakran félreérthető kommunikáció maga is kelthet szorongást és vezethet depresszióhoz (Ye, Zhang és Zhao, 2023). A szubjektív jóllét, az élettel való elégedettség egyfajta védelmet nyújthat az internetfüggőség ellen, hiszen aki elégedett az offline életével, kevésbé szorul rá az online világ túlzott használatára (Longstreet és Brooks, 2017).

A nemek vonatkozásában az egyes kutatások eltérnek, azonban általában a fiúk nagyobb hajlamát erősítik meg az addikcióra (Cerniglia és mtsai, 2017; Kabasakal, 2015; Kuss, Kristensen és Lopez-Fernandez, 2021). A legutóbbi ESPAD-vizsgálatban viszont a lányok körében volt gyakoribb (Elekes, Anrold és Bencsik, 2020). Mivel általános jelenségként mértük fel az internethasználatot, a skála nem tért ki az egyes platformok használatára, ahol előfordulhatnak más eredmények is, mint pl. az online játékok terén (vö. Leonhardt és Overå, 2021). A jövőben érdekes lesz figyelni rá, hogyan alakulnak ezek a tendenciák.

Valamennyi vizsgált szerfogyasztási gyakoriságban kimutatható a problémás használók és az internetfüggők fölénye. A kutatások nem egyértelműek az összefüggések terén (Pikó, Kiss és Wills, 2023), bár gyakran igazolható kapcsolat a viselkedési és a kémiai függőségek között (Lee és mtsai, 2013). Főként a korábbi szerfogyasztás hajlamosíthat

internetaddikcióra, kevésbé a fordított helyzet, bár természetesen ezt a lehetőséget sem zárhatjuk ki.

A védőfaktorok között legjelentősebbnek a családi faktorok bizonyultak, elsősorban a családi társas támogatás, ami abban nyilvánul meg, hogy a serdülő számíthat a családjára, a családtagok érzelmi támogatást nyújtanak neki, meg tudja velük beszélni a problémáit. Ez az eredmény korábbi tanulmányok adataival is egybecseng (Karaer és Akdemir, 2019; Koronczi, Urbán és Demetrovics, 2020; Szabó-Prievara és Tarkó, 2023). Ez részben a szülői kontrollal is összefügg, ennél azonban fontosabb a bizalmas szülő-gyermek viszony. A baráti társas támogatás, bár más funkciót tekintve igen lényeges ebben az életkorban, e tekintetben kevésbé meghatározó tényező, ami szintén megfelel korábbi kutatások eredményeinek (Soh és mtsai, 2018). Korábbi kutatások az iskolai teljesítménnyel negatív összefüggést igazoltak hazai (Lukács, Gál és Sasvári, 2017) és kínai (Chi, Hong és Chen, 2020) serdülőknél. Saját eredményeink szerint a tanulmányi eredményeknél még fontosabb védőfaktornak bizonyult az iskolával való elégedettség. Végül a vallásosság terén nem igazolható a védő hatás, bár ezt korábbi tanulmányok sem támogatták minden esetben (Dossi, Buja és Montecchio, 2022).

Jelen kutatásban megkíséreltük feltérképezni a nem problémás (normál) internethasználók, a problémás használók és az internetfüggők csoportjainak jellemzőit különböző védő- és rizikófaktorok bevonásával. Az eredmények alapján a három csoport a legtöbb változó mentén jól elkülönült. A pszichológiai skálák pontszámainak alapján megállapítható, hogy a problémás használók, de még inkább a függők hajlamosabbak depresszióra és pszichoszomatikus tünetképzésre, és elégedetlenebbek a saját életükkel, valamint rosszabbnak ítélik egészségüket is. Ezenkívül gyakoribb a körükben a dohányzás, az alkoholfogyasztás, a drogfogyasztás mellett a szteroidok, valamint az altatók és nyugtatók szedése is. A védőfaktorok közül a családi társas támogatás hiánya és az iskolával való elégedettség alacsonyabb szintje mutatkozik meg főként a problémás csoportokban. A kutatás korlátai közül meg kell említeni a keresztmetszeti adatokat, az önbevalláson alapuló válaszokat, valamint a nem állami (pl. egyházi) iskolák kimaradását. Ugyanakkor az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a problémás használókön belül érdemes elkülönítve kezelni a súlyosság szerinti csoportokat.

A védőfaktorok között legjelentősebbnek a családi faktorok bizonyultak, elsősorban a családi társas támogatás, ami abban nyilvánul meg, hogy a serdülő számíthat a családjára, a családtagok érzelmi támogatást nyújtanak neki, meg tudja velük beszélni a problémáit. Ez az eredmény korábbi tanulmányok adataival is egybecseng. Ez részben a szülői kontrollal is összefügg, ennél azonban fontosabb a bizalmas szülő-gyermek viszony. A baráti társas támogatás, bár más funkciót tekintve igen lényeges ebben az életkorban, e tekintetben kevésbé meghatározó tényező, ami szintén megfelel korábbi kutatások eredményeinek. Korábbi kutatások az iskolai teljesítménnyel negatív összefüggést igazoltak hazai és kínai serdülőknél.

Irodalom

- Burke, S. A. (2022). Internet addiction: A summary towards an integration of current knowledge and broad perspectives. *Open Journal of Psychology*, 2, 84–96. DOI: [10.31586/ojp.2022.418](https://doi.org/10.31586/ojp.2022.418)
- Cerniglia, L. Zorrato, F., Cimino, S., Laviola, G. & Ammanito, M. (2017). Internet addiction in adolescence: Neurobiological, psychosocial and clinical issues. *Biobehavioral Neuroscience and Reviews*, 76, 174–184. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2016.12.024](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.024)
- Chi, X., Hong, X. & Chen, X. (2020). Profiles and sociodemographic correlates of internet addiction in early adolescents in Southern China. *Addictive Behaviors*, 106, 106385. DOI: [10.1016/j.addbeh.2020.106385](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106385)
- Demetrovics, Zs., Király, O., Koronczai, B., Griffiths, M. D., Nagygyörgy, K., Elekes Zs., Tamás, D., Kun, B., Kökönyei, Gy. & Urbán, R. (2016). Psychometric properties of the Problematic Internet Use Questionnaire Short-Form (PIUQ-SF-6) in a nationally representative sample of adolescents. *PLoS ONE*, 11(8), e0159409. DOI: [10.1371/journal.pone.0159409](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159409)
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. DOI: [10.1207/s15327752jpa4901_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Dossi, F., Buja, A. & Montecchio, L. (2022). Association between religiosity or spirituality and internet addiction: A systematic review. *Frontiers in Public Health*, 10, 980334. DOI: [10.3389/fpubh.2022.980334](https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.980334)
- Elekes, Zs., Arnold, P. & Bencsik, N. (2020). *Iskolások egészségkárosító magatartása 25 év távlatában*. Corvinus Egyetem. <http://devianciakutatas.hu/docs/2020/ESPAD.magyar.pdf>
- Graham, M. & Dutton, W. H. (2018). *Society and Internet. How Networks of Information and Communication are Changing Our Lives*. Second Edition. Oxford University Press. DOI: [10.1093/oso/9780198843498.001.0001](https://doi.org/10.1093/oso/9780198843498.001.0001)
- Griffiths, M. D. (1998). Internet addiction: Does it really exist? In Gackenbach, J. (szerk.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications*. Academic Press. 61–75.
- Guo, J., Huang, N., Fu, M., Ma, S., Chen, M., Wang, X., Feng, X. L. & Zhang, B. (2021). Social support as a mediator between internet addiction and quality of life among Chinese high school students. *Children and Youth Services Review*, 129, 106181. DOI: [10.1016/j.childyouth.2021.106181](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106181)
- Kabasakal, Z. (2015). Life satisfaction and family functions as-predictors of problematic Internet use in university students. *Computers in Human Behavior*, 53, 294–304. DOI: [10.1016/j.chb.2015.07.019](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.019)
- Karaer, Y. & Akdemir, D. (2019). Parenting styles, perceived social support and emotion regulation in adolescents with internet addiction. *Comprehensive Psychiatry*, 92, 22–27. DOI: [10.1016/j.comppsych.2019.03.003](https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2019.03.003)
- Kayri, M. & Günüş, S. (2016). Comparing internet addiction in students with high and low socioeconomic status levels. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(2), 177–183. DOI: [10.15805/addicta.2016.3.0110](https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0110)
- Koronczai, B., Urbán, R. & Demetrovics, Zs. (2020). Parental bonding and problematic internet and social media use among adolescents. *Psychiatria Hungarica*, 35(1), 73–80.
- Kovács, M. (1992). *The Children's Depression Inventory (CDI)*. Multi-Health Systems.
- Kuss, D. J., Kristensen, A. M. & Lopez-Fernandez, O. (2021). Internet addictions outside of Europe: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 115, 106621. DOI: [10.1016/j.chb.2020.106621](https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106621)
- Lee, C.-S. & KcKenzie, K. (2015). Socioeconomic and geographic inequalities of internet addiction in Korean adolescents. *Psychiatry Investigation*, 12(4), 559–562. DOI: [10.4306/pi.2015.12.4.559](https://doi.org/10.4306/pi.2015.12.4.559)
- Lee, Y. S., Han, D. H., Kim, S. M., & Renshaw, P. F. (2013). Substance abuse precedes internet addiction. *Addictive Behaviors*, 38(4), 2022–2025. DOI: [10.1016/j.addbeh.2012.12.024](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.12.024)
- Leonhardt, M. & Overå, S. (2021). Are there differences in video gaming and use of social media among boys and girls?—A mixed methods approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6085. DOI: [10.3390/ijerph18116085](https://doi.org/10.3390/ijerph18116085)
- Li, G. (2023). A latent profile transition analysis and influencing factors of internet addiction for adolescents: A short-term longitudinal study. *Heliyon*, 9(3), e14412. DOI: [10.1016/j.heliyon.2023.e14412](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14412)
- Li, L. & Lin, T. T. C. (2019). Over-connected? A qualitative exploration of smartphone addiction among working adults in China. *BMC Psychiatry*, 19, 186. DOI: [10.1186/s12888-019-2170-z](https://doi.org/10.1186/s12888-019-2170-z)
- Longstreet, P., & Brooks, S. (2017). Life satisfaction: A key to managing internet & social media addiction. *Technology in Society*, 50, 73–77. DOI: [10.1016/j.techsoc.2017.05.003](https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2017.05.003)
- Lukács, A., Gál, B. & Sasvári, P. (2017). Problémás internethasználat vizsgálata 10-15 éves általános iskolás tanulóknál. *Egészségtudományi Közlemények*, 7(2), 21–27.
- Martos, T., Sallay, V., Désfalvi, J., Szabó, T. & Ittész, A. (2014). Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői.

Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 15(3), 289–303. DOI: [10.1556/Mental.15.2014.3.9](https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.9)

Pikó, B., Kiss, H. & Wills, T. A. (2023). Smoking or smartphone addiction? The role of smoking-related motivations as mediators in youth clusters. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21, 215–223. DOI: [10.1007/s11469-021-00588-x](https://doi.org/10.1007/s11469-021-00588-x)

Pikó, B., Barabás, K. & Boda, K. (1997). The frequency of common psychosomatic symptoms and its influence on self-perceived health in a Hungarian student population. *European Journal of Public Health*, 7(3), 243–247. DOI: [10.1093/eurpub/7.3.243](https://doi.org/10.1093/eurpub/7.3.243)

Queadan, F., Egbert J. & English, K. (2022). Associations between problematic internet use and substance misuse among US college students. *Computers in Human Behavior*, 134, 107327. DOI: [10.1016/j.chb.2022.107327](https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107327)

Rózsa, S., Vetró, Á., Várfiné Komlósi, A., Gárdos, J., Kó, N. & Csorba, J. (1999). Gyermek- és serdülőkorú depresszió kérdőív mérésének lehetősége a klinikai és normatív mintán szerzett tapasztalatok alapján. *Pszichológia*, 19(4), 459–482.

Soh, P. D.-H., Chew, K. W., Koay, K. Y. & Ang, P. H. (2018). Parents vs peers' influence on teenagers' internet addiction and risky online activities. *Telematics and Informatics*, 35, 225–236. DOI: [10.1016/j.tele.2017.11.003](https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.11.003)

Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S. & Edwards, S. C. (1994). The Consideration of Future Consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 747–752. DOI: [10.1037/0022-3514.66.4.742](https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.4.742)

Szabó-Prievara, D. K. & Tarkó, K. (2023). A problémás mértékű internethasználat gyermekek körében – az Internet Addiction Test for Families (IAT-F) magyar nyelvű alkalmazása. *Iskolakultúra*, 33(1–2), 77–92. DOI: [10.14232/iskkult.2023.1-2.77](https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.1-2.77)

Szapáry Á., Kovács, M., Tóth, G., Váradi, I., Mészáros, J., Kósa, G., Kapus, K., Bankó, Z., Tibold, A. & Fehér, G. (2022). Internethasználat: a 21. század orvosi kihívása? *Orvosi Hetilap*, 163(38), 1506–1513. DOI: [10.1556/650.2022.32538](https://doi.org/10.1556/650.2022.32538)

Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S. & Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of Adolescence*, 33(1), 173–186. DOI: [10.1016/j.adolescence.2009.03.013](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.013)

Traore, B., Aguilo, Y., Hassoune, S., & Samire, S. (2023). Determinants of internet addiction among medical students in Casablanca: A cross-sectional study. *Global Health Journal*, 7(14), 101–109. DOI: [10.1016/j.glohj.2023.04.005](https://doi.org/10.1016/j.glohj.2023.04.005)

Ye, X.-L., Zhang, W. & Zhao, F.-F. (2023). Depression and internet addiction among adolescents: A meta-analysis. *Psychiatry Research*, 326, 115311. DOI: [10.1016/j.psychres.2023.115311](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115311)

Young, K. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244. DOI: [10.1089/cpb.1998.1.237](https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237)

Zhou, M., Zhu, W., Sun, X. & Huang, L. (2022). Internet addiction and child physical and mental health: Evidence from panel dataset in China. *Journal of Affective Disorders*, 309, 52–62. DOI: [10.1016/j.jad.2022.04.115](https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.115)

Absztrakt

Az internet mint kommunikációs eszköz jelentősen átformálta a világunkat, gondolkodásunkat, társas kapcsolatainkat. Számos pozitív hatása mellett azonban negatív következményekkel is számolnunk kell, mint a problémás használat és az addikció. Jelen tanulmányunkban három csoportot alakítottunk ki és hasonlítottunk össze (internethasználók, problémás internethasználók és normál felhasználók) számos rizikó- és védőfaktor mentén. A Szegedi Ifjúságkutatás 2022 elnevezésű kutatásban 7–12. osztályos tanulók vettek részt (N = 2239, átlagéletkor = 14,6 év, szórás = 1,7 év, 51,8% lány). A minta 18,8%-a bizonyult problémás internethasználónak, ezen belül 13,7% potenciális függőnek, 5,1% pedig már ténylegesen függőnek. A lányok mindkét rizikócsoportban főként voltak. Mindhárom csoport jelentősen különbözött a vizsgált változók mentén, a legjelentősebb eltérés a pszichológiai skálák pontszámában, valamint az illegális drogfogyasztás gyakoriságában volt, ami jól jelzi a problémás használat, illetve internethasználat mentális sérülékenységét. A problémás használat kevésbé volt elégedettek az iskolával, és rosszabb tanulmányi eredményről számoltak be, a szülői kontroll is kevésbé mutatkozott meg az esetükben. A védőfaktorok, például az offline társas támogatás vagy az iskolai elégedettség erősítése fontos szerepet játszhat a megelőzésben.

Kulcsszavak: problémás internethasználat, internethasználat, internethasználat, depresszió, étellel való elégedettség, egészségmagatartás, társas támogatás

Korom Erzsébet¹ – Purák Szandra²

¹ Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Oktatásmélelet Tanszék, MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

² Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Általános iskolások és gimnazisták kémia tantárgyi attitűdje, tanulási motivációja és a kémia tanulásával kapcsolatos véleménye

Napjaink változó világa, a gyors technológiai, gazdasági, társadalmi fejlődés a természettudományos nevelést is kihívás elé állítja. Olyan ismeretek, készségek és attitűdök kialakítását követeli meg, amelyek lehetővé teszik a folyamatosan változó helyzetekhez való alkalmazkodást, és megalapozzák a felelős állampolgári létet. A korszerű, alkalmazható tudás és a 21. században fontos készségek elsajátításában, a tanulás eredményességében az affektív tényezők alapvető szerepet játszanak. A tanulmány a kémia tantárgy esetében vizsgálja a kémiatanulási motiváció alakulását, valamint a kémiával kapcsolatos továbbtanulási terveket, illetve azok hiányának okait.

Bevezetés

Annak érdekében, hogy a 21. századi természettudományos nevelés megfeleljen a társadalmi és munkaerő-piaci igényeknek, számos tantervi és módszertani ajánlás jelent meg az utóbbi évtizedek szabályozó dokumentumaiban (pl. NGSS, 2013; NRC, 2012), de az oktatási célok változása nyomon követhető a nemzetközi felmérések (OECD PISA; IEA TIMSS) koncepcióinak alakulásában is. Előtérbe került a 21. századi készségek fejlesztése (Bybee, 2010), és egyre nagyobb hangsúlyt kap az ismeretek alkalmazása a társadalmi, gazdasági és a mindennapi élet problémáinak megoldásában (OECD, 2023; Mullis és mtsai, 2021). A célok elérésének fontos eszköze a természettudományos gondolkodás fejlesztése és annak támogatása, hogy a diákok iskolában elsajátított tudása ne pusztán a tanórák kontextusára korlátozódjon, hanem új helyzetekben is használható legyen (Csapó, 2022; Dunbar és Klahr, 2012; Korom, 2022; Revákné, 2010; Szalay, 2022). A természettudományos műveltség részeként kiemelt szerepet kap a tudományhoz, a tudományos kutatásokhoz, a minden embert érintő természettudományos témákhoz (pl. egészség megőrzése, környezetvédelem, fenntarthatóság) való pozitív hozzáállás formálása, valamint a természettudományos karrier ösztönzése (pl. Lima és mtsai, 2022; OECD, 2023).

A tudományos ismeretek elsajátítására hatással van a tudományos attitűd, ami a tudományos gondolkodással, a megismerés és a megértés iránti vágygal hozható összefüggésbe, valamint a természettudomány iránti attitűd, ami az egyén érzelmeit, meggyőződéseit és

értékeit egyaránt magában foglalja a természettudományra, az iskolai természettudományos tanulásra, illetve a természettudomány társadalmi hatására vonatkozóan (Osborne és mtsai, 2003; Tai és mtsai, 2022). A természettudomány tanulásában fontos szerepe van a tanulási motivációnak is, ami nemcsak a teljesítményt befolyásolja, de kihat a pályaválasztásra is (Mujtaba és mtsai, 2018; Wang, 2013). Az affektív tényezők döntő szerepet játszanak a mindenki számára elérhető természettudományos műveltség és az egész életen át tartó tanulásra való igény kialakításában, ezért a tudományos ismeretek és készségek mellett nagyobb hangsúlyt kellene kapniuk a tantervekben és az oktatási gyakorlatban egyaránt (Fortus és mtsai, 2022).

A természettudomány iránti attitűdöt és motivációt többféle módon, például általánosan vagy a természettudományos tantárgyak, esetleg konkrét témák, feladatok szerint is lehet vizsgálni. Empirikus kutatásunkban a hazai oktatási rendszerhez igazodva a diszciplináris megközelítést választottuk, és a természettudományos tantárgyak közül a kémia tantárgyra fókuszáltunk.

A természettudomány tanulása iránti attitűd és motiváció vizsgálata

A természettudomány iránti attitűd és az azt alakító tényezők feltárása, valamint a tantárgyak tanulására és a pályaválasztásra gyakorolt hatás vizsgálata gyakori a természettudományos nevelési kutatásokban (Flaherty, 2020; Potvin és Hasni, 2014), és megjelenik a rendszerszintű nemzetközi felmérésekben is. Jelentőségét indokolja az a nem új keletű probléma, hogy az iskolai tanulmányok során csökken a természettudományok tanulása iránti érdeklődés, kevesen választanak a természettudományokhoz kapcsolódó szakmákat, különösen igaz ez a lányokra (Barmby és mtsai, 2008; OECD, 2016; Rocard és mtsai, 2007); ugyanakkor a természettudományos, technológiai, mérnöki és matematikai (*science, technology, engineering, mathematics*; STEM) tudással összefüggő munkaerő-piaci igények egyre növekednek (Wang, 2013). Társadalmi szintű problémát jelenthet továbbá az állampolgárok hiányos vagy alacsony szintű természettudományos műveltsége (Osborne és mtsai, 2003).

A természettudomány iránti attitűdnek sokféle értelmezése jelenik meg a szakirodalomban. Abban a legtöbb megközelítés megegyezik, hogy összetett konstruktum, amely kognitív (gondolatok, meggyőződések a tudomány értékéről, relevanciájáról), affektív (érzések, érzelmek: érdeklődés, élmény, szorongás, nehézség), valamint viselkedéses (részvétel a természettudomány tanulásában, tudományos tevékenységben) komponenseket foglal magában, és pozitív vagy negatív beállítódást fejez ki az adott dologgal kapcsolatban (Van Aalderen-Smeets és mtsai, 2012). Számos mérőeszköz létezik, amelyek e komponenseket különböző kontextusokra (pl. diszciplína, tudományos karrier, tantárgy, tanórán kívüli tudományos tevékenységek, tudomány szereplői, folyamatai) vonatkozóan vizsgálják (ld. pl. Kind és mtsai, 2013; Tai és mtsai, 2022; Toma és Lederman, 2020; Wicaksono és Korom, 2023).

Több kutatás bizonyította, hogy a természettudomány iránti attitűd és az iskolai természettudomány iránti attitűd között eltérés van. Míg a természettudományt a tanulók többsége érdekesnek és a mindennapi élet szempontjából hasznosnak tartja, a természettudományos tantárgyak tanulásával összefüggésben már kevésbé pozitívan nyilatkoznak (Osborne és mtsai, 2003). Osborne és Collins (2000) vizsgálatában a diákok relevánsabbnak tartották a biológiát, mert a tananyag jobban találkozik az érdeklődésükkel (pl. a saját testük működése, az egészség megőrzése), mint például a kémiát. A kémia tananyagot túl távolinak és bonyolultnak ítélték meg, és nem látták azt, hogy milyen szerepe van a mindennapi életükben például a periódusos rendszernek, a kémiai egyenleteknek vagy olyan technológiák ismeretének, mint a vasgyártás.

A magyar tanulók affektív jellemzői a nemzetközi felmérések és hazai vizsgálatok tükrében

A nemzetközi felmérések a teljesítmény mellett rendszeresen vizsgálják azt is, hogy a tanulók mennyire tartják értékesnek a természettudományt, mennyire szeretik tanulni és érzik felkészültnek magukat, valamint terveznek-e ilyen irányú karriert.

A TIMSS 2019 adatai szerint a természettudomány tanulását a nemzetközi átlagot tekintve a nyolcadik évfolyamosok alig több mint harmada (36%) tartja értékesnek a mindennapi élete, az iskolai előmenete, illetve a későbbi munkája, lehetőségei szempontjából. A többség (42%) úgy nyilatkozott, hogy valamennyire értékes számára az iskolában természettudományt tanulni, ugyanakkor jelentős (22%) azok aránya, akik számára egyáltalán nem jelent értéket. A magyar adatok még kedvezőtlenebbek (értékes: 21%, valamennyire értékes: 47%, egyáltalán nem értékes: 33%) (Mullis és mtsai, 2020). Ez azt jelenti, hogy az általános iskola végén a magyar diákok harmada teljesen elfordul a természettudományok tanulásától, és várhatóan csak kevesen, legfeljebb a diákok negyede, ötöde foglalkozik majd hosszabb távon is természettudománnyal.

Megerősíti ezt a PISA 2015 felmérés, amely szerint az OECD-átlagot tekintve a 15 éves tanulók negyede (24%) tervez természettudományos tanulmányokat folytatni a tankötelezettséget követően. A magyar tanulóknál ez az arány még alacsonyabb (18%). Harminc éves korára a magyar diákok 7,5%-a tervez természettudományos vagy mérnöki képzést igénylő szakmában (pl. mérnök, építész, fizikus vagy csillagász) elhelyezkedni. Egészségügyi szakemberként (pl. orvos, ápoló, állatorvos, gyógytornász) 5,4%, informatikai szakemberként (pl. szoftverfejlesztő, programozó) 4,3%, technikusként (pl. villamosipari vagy távközlési technikus) 1,1% (OECD, 2016).

Figyelemfelhívó adat, hogy a magyar tanulóknak csak a fele nyilatkozott úgy a PISA 2015 felmérésben, hogy jól érzi magát, amikor természettudományos témáról tanul, szívesen olvas természettudományos témákról vagy foglalkozik azokkal (OECD, 2016). Ez az adat különösen a 2006-os adatokhoz viszonyítva kedvezőtlen, hiszen 20 százalékpontos visszaesés tapasztalható.

Tantárgyak, témakörök szerinti különbségek

Azokban a TIMSS 2019 felmérésben részt vevő országokban, ahol tantárgyakra bontva tanítják a természettudományt, a nyolcadik évfolyamos diákok legpozitívabban a biológia tanulásáról nyilatkoztak, de még így is közel negyedük (22%) nem szereti tanulni. A további három tantárgy esetében magasabb a „nem szeretem tanulni” kategóriába tartozók nemzetközi átlaga: kémia 28%, fizika 31%, földtudományok 26%.

A hazai nyolcadik évfolyamosok is a biológiát kedvelik leginkább (23% szereti, 45% valamennyire szereti, 32% nem szereti), de a nemzetközi átlaghoz képest kisebb mértékben. A kémia, a fizika és a földtudomány kedveltsége a magyar tanulók körében nem különbözik lényegesen egymástól, viszont jóval rosszabb, mint a biológiáé (kémia: 14% szereti, 38% valamennyire szereti, 47% nem szereti; fizika: 16% szereti, 38% valamennyire szereti, 46% nem szereti; földtudomány: 16% szereti, 39% valamennyire szereti, 45% nem szereti) (Mullis és mtsai, 2020), és lényegesen rosszabb, mint a nemzetközi átlag.

A PISA 2015 felmérésben a tesztben szereplő öt témakörrel összefüggésben vizsgálták a tanulók érdeklődését. Az OECD-országok átlagában a diákok kétharmadát (66%) érdekli, hogy a tudomány miként segítheti a betegségek megelőzését, és hasonló arányban (66%) érdeklődnek a világegyetem és története iránt. A tanulók kevesebb mint fele számolt be az energia és átalakulása (49%), a mozgás és az erők (46%), valamint a

bioszférával kapcsolatos témák (41%) iránti érdeklődésről. A tendencia a magyar tanulók körében is hasonló, de az arányok alacsonyabbak (betegségek megelőzése: 58%, világegyetem és története: 59%, mozgás és erők: 38%, energia és átalakulása: 37%; bioszféra: 28%).

A tantárgyi attitűdök különbségeit a hazai kutatások is megerősítik. Általános iskolában a biológia még a közepesen kedvelt tantárgyak körébe tartozik, de a fizika és a kémia már ekkor is a kedveltségi lista végén található, és a természettudományos tantárgyi attitűdök átlagai az iskolában eltöltött évekkkel csökkennek (Chrappán, 2017; Czető, 2022; Csapó, 2000, 2002; Csikos, 2012; Fernengel, 2002; Papp és Józsa, 2000; Radnóti, 2003, 2009). Czető (2022) nemcsak a tantárgyi attitűdöt, hanem a tantárgyak észlelt fontosságát (mennyire tartják fontosnak a jövőbeni boldogulás szempontjából) is felmérte középiskolások és tanáraik körében. A tanulók és a tanárok véleménye hasonló volt, az angol nyelvet, az informatikát és a matematikát tartották a legfontosabbnak. A legkevésbé fontosnak a tanulók a fizikát, a rajz és vizuális kultúrát és az ének-zenét ítélték. A tanárok véleménye ettől annyiban különbözött, hogy a három legkevésbé fontos tantárgy között náluk a fizika helyett a kémia szerepelt.

Malmos és Chrappán (2016) középiskolások körében végzett felmérése rámutatott, hogy a tantárgyak fontossági sorrendjében szerepet játszik a továbbtanulási szándék, valamint az is, hogy érettségi tantárgyról van-e szó. A tantárgyak hasznossága és szeretete között különbségek vannak, vagyis azt a tárgyat, amit szeretnek a diákok, nem feltétlenül tartják hasznosnak, vagy fordítva. A természettudományos tantárgyakat inkább hasznosabbnak tartják, mint kedvelik. A természettudományos tantárgyak közül a mintába bevont középiskolások körében a biológia és a földrajz népszerűbb volt, mint a kémia vagy a fizika, és ez utóbbi két tantárgy mindennapi életben való hasznosíthatóságát szignifikánsan gyengébbnek ítélték meg a diákok. A kutatás azt is jelezte, hogy a tantárgyi attitűd alakulása függ attól, hogy mennyire tartják érdekesnek a tantárgyat a tanulók, illetve milyen a szaktanárok tudása, módszertani kultúrája.

A természettudomány tanulása iránti motiváció kedvezőtlen változása már az általános iskolai tanulmányok során megfigyelhető. Az elsajátítási motiváció a 4., 6. és 8. évfolyam között csökken, míg a 8. és 10. évfolyam között nem mutat szignifikáns változást

A tantárgyi attitűdök különbségeit a hazai kutatások is megerősítik. Általános iskolában a biológia még a közepesen kedvelt tantárgyak körébe tartozik, de a fizika és a kémia már ekkor is a kedveltségi lista végén található, és a természettudományos tantárgyi attitűdök átlagai az iskolában eltöltött évekkel csökkennek. Czető (2022) nemcsak a tantárgyi attitűdöt, hanem a tantárgyak észlelt fontosságát (mennyire tartják fontosnak a jövőbeni boldogulás szempontjából) is felmérte középiskolások és tanáraik körében. A tanulók és a tanárok véleménye hasonló volt, az angol nyelvet, az informatikát és a matematikát tartották a legfontosabbnak. A legkevésbé fontosnak a tanulók a fizikát, a rajz és vizuális kultúrát és az ének-zenét ítélték. A tanárok véleménye ettől annyiban különbözött, hogy a három legkevésbé fontos tantárgy között náluk a fizika helyett a kémia szerepelt.

(Józsa és mtsai, 2017). Az SMQ II kérdőívvel mért természettudományos tanulási motiváció alacsonyabb a 8. évfolyamon, mint a 6. évfolyamon, és a három vizsgált tantárgy (fizika, kémia, biológia) közül a kémia esetében a legkedvezőtlenebb (B. Németh és mtsai, 2021).

A természettudomány tanulását befolyásoló fontos tényező az önhatékonyság, az egyén saját tudásába, képességeibe vetett hit, az a meggyőződés, hogy képes teljesíteni egy feladatot. A TIMSS 2019 adatai szerint a magyar tanulók – hasonlóan a nemzetközi eredményekhez – a biológia (28% nagyon magabiztos; 45% valamennyire magabiztos; 26% nem magabiztos) és a földtudomány (25% nagyon magabiztos; 42% valamennyire magabiztos; 33% nem magabiztos) tanulásában érzik magukat leginkább felkészültnek. Kémiából viszont (14% nagyon magabiztos; 35% valamennyire magabiztos; 51% nem magabiztos) még a fizikához (18% nagyon magabiztos; 37% valamennyire magabiztos; 45% nem magabiztos) képest is bizonytalanabbnak érzik a tudásukat (Mullis és mtsai, 2020).

Nemek közötti különbségek

Potvin és Hasni (2014) szisztematikus áttekintése szerint a kutatások nem, vagy csak kisebb különbségeket mutattak a nemek között a természettudomány és technológia iránti érdeklődésben, motivációban és attitűdben. Jelentősebb eltérések akkor érhetők tetten, ha a vizsgálatok diszciplínákra vagy kisebb témákra, problémákra vonatkoztak. Ezekben a kutatásokban a fizikát, a technológiát, a kémiát, illetve a csillagászatot és a földtudományt is a fiúk preferálták inkább, míg a lányok a biológiát. Bár az eredmények változatosak, több kutatás jelezte, hogy a fiúk a matematikát és a kísérletezést, míg a lányok a csapatmunkát és az írásbeliséget részesítik előnyben.

A PISA 2015 felmérés témakörei közül nemzetközi átlagban a fiúk jobban érdeklődtek a fizikai és a kémiai témák (mozgás és erők, energia és átalakulásai), míg a lányok az egészséggel kapcsolatos témák (betegségek megelőzése) iránt. A nemek közötti különbségek kisebbek voltak a bioszféra, illetve a világegyetem és története témakörök esetén. Az eredmények arra is rámutattak, hogy a lányok nagyobb valószínűséggel rendelkeznek alacsony önhatékonysággal, mint a fiúk, de az önhatékonyság függ a probléma jellegétől, tartalmától. Társadalmi és motivációs tényezőkkel egyaránt magyarázható az a nemzetközi és magyar viszonylatban is jellemző adat, hogy a lányok kisebb valószínűséggel terveznek természettudományos pályát, mint a fiúk, még akkor is, ha hasonlóan teljesítenek, és ugyanolyan mértékben élvezik a természettudomány tanulását (OECD, 2016).

A kémiatanulást befolyásoló affektív tényezők vizsgálata

A kémiatanítás kutatásában is egyre nagyobb figyelmet kap a tanulást befolyásoló affektív tényezők (pl. attitűdök, énhatékonyság, énkép, elvárások, értékek, érdeklődés, motiváció, az erőfeszítéssel kapcsolatos meggyőzések, a teljesítménnyel kapcsolatos érzelmek) feltárása. Flahert (2020) áttekintve az ezredforduló utáni vizsgálatokat megállapította, hogy a jellemzően kvantitatív kutatások középpontjában főként az egyes konstruktumokat megfelelően mérő skálák és kérdőívek kidolgozása és alkalmazása áll. Az attitűd a legtöbbet kutatott affektív konstruktum, és a kutatások megerősítették, hogy a diákok attitűdje és a sikeres kémiatanulmányok között pozitív kapcsolat van (pl. Brandriet és mtsai, 2011; Montes és mtsai, 2018).

Flahert (2020) elemzése azt is megmutatta, hogy a kémiatanulás kutatásában gyakoriak az olyan mérőeszközök, amelyek egyszerre több affektív konstruktumot mérnek.

Ilyen például a Pintrich és munkatársai (1993) által kidolgozott Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), amely az önszabályozott tanulásra vonatkozóan méri a tanulási stratégiákat és a tanulási motívumokat. Ezt a kérdőívet használták például a felsőoktatási kémiatanulmányaikat kezdő, affektív szempontból veszélyeztetett hallgatók azonosítására (Chan és Bauer, 2014), vagy középiskolások körében, egy mikrokísérletekre épülő fejlesztőprogram hatásának vizsgálatára (Abdullah és mtsai, 2009).

Egy másik gyakran alkalmazott, a tanulás öt komponensét (intrinrik motiváció, önhatékonyság, öndetermináció, érdemjegyért tanulás, karriermotiváció) vizsgáló mérőeszköz a Science Motivation Questionnaire II (SMQ II) (Glynn és mtsai, 2011), amelyet több országban is adaptáltak a kémia tanulására vonatkoztatva. Ardura és Pérez-Bitrián (2019) spanyol középiskolások motivációs profiljait vizsgálták a fizika és kémia tantárgyat választók és nem választók körében, amikor a tantárgy választhatóvá válik a képzés során. Megmutatták, hogy a motivációs tulajdonságok kölcsönhatása eltérő az egyes profilokban. A tanulók választásától függetlenül az önhatékonyságnak meghatározó szerepe van a tanulmányi teljesítményben, míg az érdemjegyért tanulás és az öndetermináció a teljesítmény fontosabb előrejelzői azoknál, akik nem választják a tantárgyat. Salta és Koulougliotis (2015) görög középiskolások körében azt találta, hogy a lányok öndeterminációja magasabb, és az érdemjegyért tanulás inkább a fiatalabb középiskolások körében jellemzőbb. Brazil középiskolások körében De Souza és munkatársai (2022) a fiúk esetében mértek magasabb önhatékonyságot, ugyanakkor az érdemjegyért tanulás és a karriermotiváció a lányoknál volt jellemzőbb. Zhang és Zhou (2023) kínai középiskolások körében kimutatták, hogy azok, akik folytatni szeretnék a kémia tanulását, mind az öt vizsgált területen magasabb pontszámot értek el, és a fiúk valamivel magasabbat, mint a lányok. A kérdőív hazai adaptációja (B. Németh és mtsai, 2021) megmutatta, hogy a 8. évfolyamos magyar diákok tanulási motivációja a biológia, a fizika és a kémia tantárgyakat összehasonlítva a kémia esetében a legalacsonyabb. Négy motivációs komponens (intrinrik motiváció, öndetermináció, jegyért tanulás, karriermotiváció) átlagos pontszáma a kémia esetében szignifikánsan alacsonyabb a biológiához és a fizikához viszonyítva, és csak az önhatékonyságban nincs különbség. A vizsgálat nemek közötti különbségeket is feltárt. A lányok a biológia és a kémia, míg a fiúk a fizika tanulásában motiváltabbak.

Mujtaba és munkatársai (2018) közel ötezer 7. és 8. évfolyamos angliai diák körében vizsgálták a kémiatanulási motivációt, az énképet és a karrierterveket. Azt találták, hogy a kémiai tanulmányok választása összefügg a természettudomány észlelt hasznosságával, a természettudomány iránti érdeklődéssel, a tanórán kívüli természettudományos tevékenységek iránti elköteleződéssel, a tanuló saját képességeibe vetett hitével, de hat rá a tanároktól, a családtól kapott támogatás is.

A kémiatanulás affektív tényezői sokrétű rendszert alkotnak, melynek megismerése napjainkban számos kutatást ösztönöz. Hazai viszonylatban is rendelkezünk információval, elsősorban a rendszeres nemzetközi felméréseknek köszönhetően a természettudományhoz való viszonyról, illetve a természettudományos tantárgyak tanulásáról. A problémák megértéséhez és a tanulás affektív komponenseinek fejlesztésére irányuló beavatkozások tervezéséhez fontos, hogy további, minél részletesebb adatokhoz jussunk.

A kutatás célja

A tanulmány egy átfogó vizsgálatához kapcsolódik, amelynek célja, hogy általános és középiskolai tanulók körében feltárja a kémia tanulásával és tanításával kapcsolatos tanulói véleményeket, a kémia tanulásának motivációit, valamint részletesebben megvizsgálja, hogyan vélekednek a tanulók a kontextusalapú kémiatanításról és annak gyakorlati megvalósulásáról.

E tanulmány keretében a kémia tantárgyi attitűdre és a kémiatanulás motivációira vonatkozó adatok elemzésére fókuszálunk, és a következő kérdésekre keressük a választ:

1. Milyen a tanulók kémia tantárgy iránti attitűdje a vizsgált évfolyamokon az általános iskolában és a gimnáziumban?
2. Mi jellemzi a tanulók kémiatanulási motivációját a vizsgált évfolyamokon?
3. Van-e különbség a fiúk és a lányok kémia tantárgyi attitűdje, illetve kémiatanulási motivációja között az egyes évfolyamokon?
4. Van-e összefüggés a kémiatanulási motiváció, a kémia tantárgyi attitűd, a kémia-osztályzat és a szülők iskolázottsága között?
5. Hogyan vélekednek a tanulók a kémiáról a pályaválasztással összefüggésben?

Módszerek

A vizsgálat mintája

A felmérés 2022 május-júniusában, a tanév végén zajlott egy dél-alföldi nagyváros és környékének általános iskoláiban (7–8. évfolyamokon), valamint gimnáziumaiban (9–10. évfolyamokon), összesen 565 tanuló bevonásával (1. táblázat). Minden tanuló normál tanterv szerint tanulta a kémiát, a 7. és a 9. évfolyamon heti egy, a 8. és a 10. évfolyamon heti kettő óraszámban. Minden osztály az Oktatási Hivatal által kiadott, a 2020-ban bevezetett Nemzeti alaptantervnek megfelelő kémiatankönyveket használta.

1. táblázat. A minta jellemzői

Iskolatípus	Évfolyam	Részvevők (fő)	Fiúk aránya (%)	Lányok aránya (%)
Általános iskola	7.	120	43,3	56,7
	8.	145	52,4	47,6
Gimnázium	9.	106	47,1	52,9
	10.	194	47,1	52,9

Mérőeszköz

A kutatásban alkalmazott kérdőív több részből áll. E tanulmány keretében azokkal a részekkel foglalkozunk, amelyek a tantárgyi attitűdökre, a kémiatanulási motivációra és azok háttérváltozókkal való kapcsolatára vonatkoznak.

Az első egység a háttéradatokat tartalmazza: életkor, nem, iskolatípus, apa és anya iskolai végzettsége. A második egység az egyes tantárgyakból kapott félévi osztályzatot kéri, valamint ötfokú skálán méri a tantárgyi attitűdöket („Mennyire szereted az egyes tantárgyakat?” 1 = egyáltalán nem szeretem, 2 = nem szeretem, 3 = közömbös, 4 = szeretem, 5 = nagyon szeretem).

A harmadik egység a kémiatanulási motivációt méri a nemzetközi szakirodalomban elterjedt *Science Motivation Questionnaire II* (SMQ II) kérdőív (Glynn és mtsai, 2011) alapján. Az SMQ II kérdőívet B. Németh Mária és munkatársai (2022) adaptálták a hazai oktatási rendszerre. A 6. évfolyamon a természetismeret (jelenleg természettudomány) tantárgy, a 8. évfolyamon a biológia, a fizika és a kémia tantárgyak tanulásának motivációit vizsgálták ezzel a mérőeszközzel. Kutatásunkban az adaptált kérdőív kémia tantárgyra készült változatát használtuk, és az elnevezésére a szakirodalomban elterjedt angol elnevezést alkalmaztuk (*Chemistry Motivation Questionnaire II*, CMQ II). A CMQ

II kérdőív a kémiatanulás motivációit öt dimenzió szerint vizsgálja. Mindegyik alskála öt-öt tételmondatot tartalmaz. Az alskálák jellemzőit B. Németh és munkatársai (2022. 1411.) alapján közöljük, és bemutatunk mindegyik esetében két-két itemet.

1. *Intrinzik motiváció* (belülről jövő, külső kényszer nélküli érdeklődés a kémia iránt): „Amit kémiából tanulok, fontos része az életemnek.” „A kémia tanulása érdekes.”
2. *Önhatékonyság* (a kémiatanulással összefüggésben a saját tudásba és képességbe vetett hit): „Biztos vagyok benne, hogy jól fogok teljesíteni a kémia dolgozatokon.” „Azt gondolom, ötöst tudok szerezni kémiából.”
3. *Öndetermináció* (a kémiatanulás feletti önrendelkezés megítélése): „Kellő energiát fektetek a kémia tanulásába.” „Sok időt töltök a kémia tanulásával.”
4. *Jegyért tanulás* (a jó kémiaérdemjegy szerzésének vágya): „Szeretek társaimnál jobban teljesíteni a kémia dolgozatokon.” „Fontos számomra, hogy jó jegyet kapjak kémiából.”
5. *Karriermotiváció* (a kémiatanulás szerepe a karriertervekben): „A kémia tanulása segíteni fog abban, hogy jó állást találjak.” „A kémia tanulása előnyt fog jelenteni a munkám során.”

A tanulók ötfokú Likert-típusú skálán (1 = soha, 2 = ritkán, 3 = néha, 4 = gyakran, 5 = mindig) jelölhették be, hogy milyen gyakran gondolják az állításokat igaznak a kémia tanulása kapcsán. A CMQ II kérdőív a mintánkon megbízhatóan mért, a Cronbach- α értékei minden évfolyamon és minden alskálán megfelelőek (7. évfolyam: 0,822–0,922; 8. évfolyam: 0,847–0,927; 9. évfolyam: 0,882–0,926; 10. évfolyam: 0,921–0,965).

A mérőeszköz negyedik egysége Mujtaba és munkatársai (2018) kutatásait alapul véve a kémiával kapcsolatos jövőbeli terveket vizsgálja. A tanulóknak négyfokú skálán (1 = egyáltalán nem értek egyet, 2 = nem értek egyet, 3 = egyetértek, 4 = teljes mértékben egyetértek) jelölhetik, hogy mennyire értenek egyet a következő állításokkal: „Szándékomban áll a kémiát emelt szinten tovább tanulni a középiskolában.” „Szándékomban áll a kémiát tovább tanulni az egyetemen.” „Kémiával kapcsolatos munkát szeretnék végezni felnőtt korban.” A kémiával kapcsolatos továbbtanulási tervek mellett három nyitott kérdés vizsgálja, hogy a diákok milyen foglalkozásokat hoznak összefüggésbe a kémiával, melyeket tartják érdekesnek, és melyeket nem, illetve milyen munkát szeretnének végezni, ha 30 évesek lesznek. További két nyitott kérdés arra kéri a diákokat, soroljanak fel 3-3 dolgot, amit szeretnek, és amit nem a kémia tantárgyban.

Adatfelvétel, adatelemzés

A tanulók a számítógépalapú kérdőívet az eDIA platformon (Molnár és Csapó, 2019) töltötték ki tanítási órán, tanári felügyelet mellett. A kitöltés 20–25 percet vett igénybe. Az adatfelvétel előtt megtörtént a szülők és a tanulók tájékoztatása, valamint az adatok kezelése, feldolgozása is követte adatkezelési előírásokat.

Az adatelemzés során a CMQ II kérdőív változóit Glynn és munkatársai (2009) nyomán átkódoltuk 0–4 skálára, majd a pontszámokat alskálánként összegeztük. Az így kapott motivációs pontszámokhoz alskálánként, illetve az öt alskálát együtt tekintve motivációs szinteket rendeltünk (2. táblázat).

2. táblázat. A CMQ II kérdőívnél a képzett változók pontszámainak megfelelő motivációs szintek (Glynn és mtsai, 2009 alapján)

Motivációs szint	Képzett változók értékei (pont)	
	Egy alskála	Öt alskála
Alacsony	0–4	0–24
Mérsékelt	5–9	25–49
Magas	10–14	50–74
Nagyon magas	15–20	75–100

A nyitott kérdésekre kapott válaszokon tartalomelemzést végeztünk. Kategóriákat alakítottunk ki, és vizsgáltuk a válaszok gyakoriságát évfolyamok és nemek szerint. Az adatelemzést Excel és SPSS 23 szoftverekkel végeztük. Az elemzésben leíró statisztikai eszközöket alkalmaztunk.

Eredmények

Az eredményeket évfolyamonként, iskolatípus szerinti bontásban közöljük. Az értelmezésekor mindenképpen figyelembe kell venni, hogy a gimnáziumi adatok közvetlenül nem hasonlíthatók össze az általános iskolai adatokkal, hiszen gimnáziumba az adott korosztálynak csak egy része kerül.

Tantárgyi attitűdök

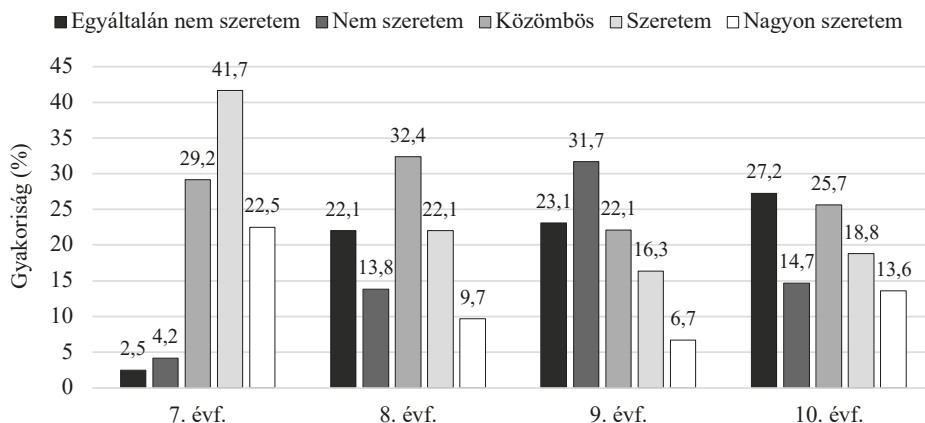
A tantárgyi attitűdöket mérő itemeket, hasonlóan más vizsgálatokhoz (pl. Csapó, 2000, 2002), intervallumváltozóként kezeltük. A tantárgyi attitűdök átlagait az általános iskolai részmintában a 7. évfolyam, a gimnáziuminál a 9. évfolyam átlagai alapján csökkenő sorrendben mutatja a 3. táblázat.

A kémia a 7. évfolyamon a tantárgyak kedveltségi sorának középső harmadában helyezkedik el. A 8. évfolyamon viszont már a legkevésbé kedvelt tantárgyak között van, és ez nem változik a középiskolában sem. A természettudományos tantárgyakat tekintve a fizika tantárgyi attitűd a kémiához hasonló mintázatot mutat: a 7. évfolyamon jobban kedvelik a diákok, mint a magasabb évfolyamokon. A biológia és a földrajz tantárgyi attitűdöket tekintve nincs szignifikáns különbség az évfolyamok között.

3. táblázat. Tantárgyi attitűdök átlagai évfolyamonként az általános iskolában és a gimnáziumban

Tantárgy	Általános iskola				Tantárgy	Gimnázium			
	7. évfolyam		8. évfolyam			9. évfolyam		10. évfolyam	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Testnevelés	4,08	1,28	3,75	1,36	Idegen nyelv	4,12	0,88	4,12	0,94
Idegen nyelv	4,03	1,07	3,94	1,17	Történelem	3,71	1,29	3,80	1,15
Informatika	3,90	1,10	3,59	1,41	Testnevelés	3,61	1,43	3,72	1,03
Rajz	3,82	1,31	3,66	1,29	Irodalom	3,60	1,23	3,50	1,32
Történelem	3,82	1,12	3,69	1,27	Matematika	3,56	1,27	3,45	1,29
Kémia	3,78	0,93	2,83	1,27	Földrajz	3,43	1,29	3,72	1,03
Fizika	3,74	0,96	3,21	1,35	Nyelvtan	3,39	1,24	3,35	1,26
Földrajz	3,54	1,17	3,50	1,21	Biológia	3,24	1,15	3,27	1,29
Irodalom	3,54	1,02	3,67	1,17	Informatika	3,21	1,28	3,05	1,33
Biológia	3,37	1,18	3,25	1,32	Rajz	3,07	1,52	3,12	1,46
Nyelvtan	3,33	1,09	3,43	1,15	Ének	3,02	1,46	3,24	1,29
Matematika	3,06	1,21	3,29	1,34	Fizika	3,00	1,39	2,97	1,36
Ének	2,82	1,30	3,08	1,28	Kémia	2,52	1,21	2,77	1,37

Az általunk vizsgált mintában a hetedikes tanulók több mint 60%-a nyilatkozott úgy, hogy szereti vagy nagyon szereti a kémiát (1. ábra). Ez az arány 30% körüli értékre csökkent a 8. és a 10. évfolyamosok körében, és a legalacsonyabb (23%) a 9. évfolyamos gimnazisták esetében. A kémiát a tanulók több mint harmada (35,5%) már a 8. évfolyamon sem szereti, és a gimnáziumban ez az arány még magasabb, a 9. évfolyamon 54,8%, a 10. évfolyamon 41,9%.



1. ábra. A kémia tantárgyi attitűdöt mérő kérdésre adott válaszok eloszlása évfolyamonként

A kémia tantárgyi attitűd átlaga nemek szerint egyik évfolyamon sem különbözik szignifikánsan a kétmintás t-próba alapján (4. táblázat).

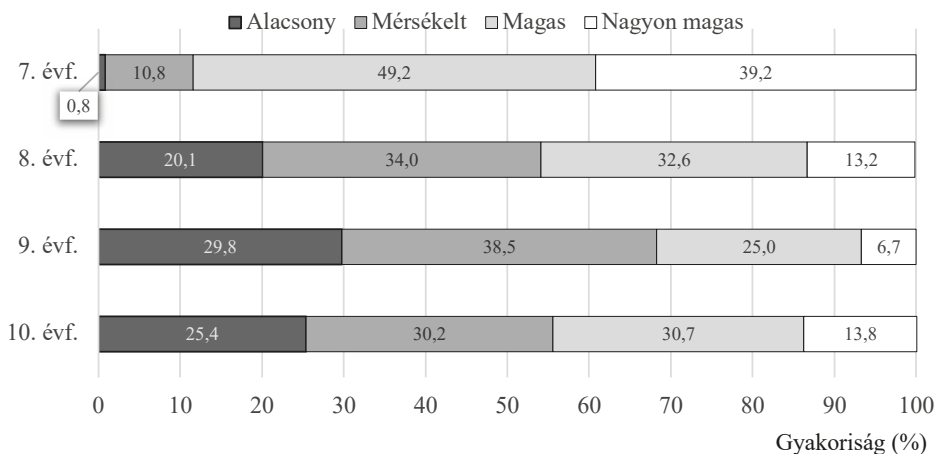
4. táblázat. A kémia tantárgyi attitűd nemek szerinti átlagai

Évfolyam	Nem	N (fő)	Átlag	Szórás	F	p	t	p
7.	Fiú	52	3,87	0,91	0,645	0,423	0,930	0,354
	Lány	68	3,71	0,90				
8.	Fiú	76	2,84	1,31	0,235	0,628	0,076	0,940
	Lány	69	2,83	1,24				
9.	Fiú	49	2,76	1,22	0,246	0,621	1,906	0,060
	Lány	55	2,31	1,17				
10.	Fiú	90	2,77	1,38	0,064	0,801	0,028	0,978
	Lány	101	2,77	1,40				

A kémiatanulás motivációi

A CMQ II kérdőívvel mért kémiatanulási motiváció összevont mutatója a 7. évfolyamon a legmagasabb (átlag = 68,9 pont; szórás = 16,5 pont) és a 9. évfolyamon a legalacsonyabb (átlag = 38,5 pont; szórás = 22,6 pont). A 8. (átlag = 47,3 pont; szórás = 23,1 pont) és a 10. évfolyamos (átlag = 45,7 pont; szórás = 26,7 pont) tanulók motivációs szintje között nincs szignifikáns különbség.

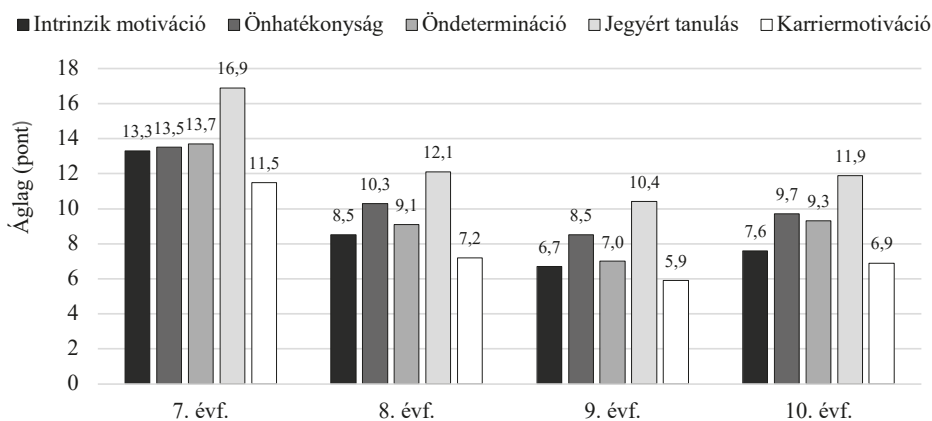
Mindezt részletesebben mutatja a 2. ábra, amelyen évfolyamonként összehasonlítható a különböző motivációs szintű tanulók aránya. A kémia tanulásának kezdetén, a 7. évfolyamon 39,2% a nagyon magas motivációval rendelkezők aránya, ami jelentősen lecsökken a 8. évfolyamra (13,2%). Az alacsony kémiatanulási motivációval rendelkező tanulók aránya viszont 0,8%-ról 20,1%-ra növekszik az általános iskolai tanulmányok végére. A 9. évfolyamos gimnáziumi tanulók közel harmada (29,8%) utasítja el a kémiát, és csak egy kis részük (6,7%) motivált igazán.



2. ábra. A CMQ II kérdőívvel mért motivációs szintek eloszlása évfolyamonként

A kémiatanulási motiváció öt alszáláját tekintve (3. ábra) mind a négy évfolyamon a jegyért tanulás pontszáma a legmagasabb, és a karriermotivációé a legalacsonyabb. Az alszálák átlagos pontszámait évfolyamonként páros t-próbával összehasonlítva azt

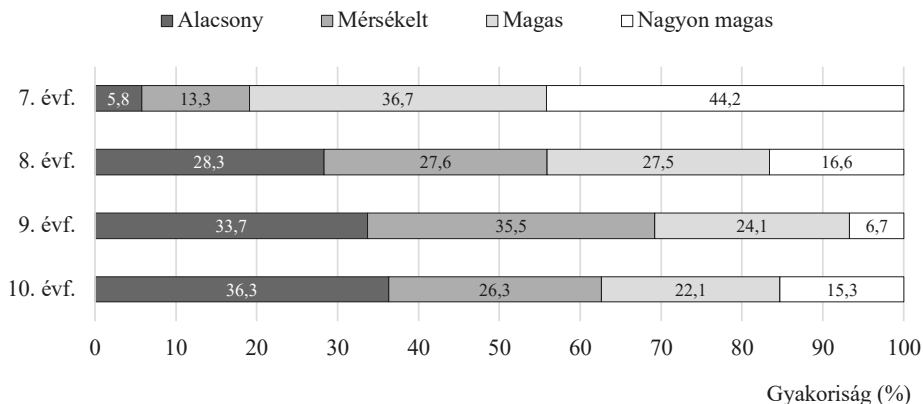
találtuk, hogy a 7. évfolyamon nincs szignifikáns különbség az intrinzik motiváció és az önhatékonyság ($|t| = 0,510$; $p = 0,611$), az intrinzik motiváció és az öndetermináció ($|t| = 0,818$; $p = 0,415$), valamint az önhatékonyság és az öndetermináció ($|t| = 0,432$; $p = 0,667$) között. A 8. és 9. évfolyamon az intrinzik motiváció és az öndetermináció ($|t| = 1,578$; $p = 0,117$; $|t| = 1,088$; $p = 0,279$), míg a 10. évfolyamon az önhatékonyság és az öndetermináció pontszáma ($|t| = 1,497$; $p = 0,136$) nem különbözik szignifikánsan.



3. ábra. A kémiatanulás motivációs komponensei évfolyamonként

Az öt alskála átlagos pontszámai közötti különbségeket a négy évfolyamon varianciaanalízissel (ANOVA) vizsgálva az intrinzik motiváció, az önhatékonyság és az öndetermináció alskálák esetében a 7. évfolyamosok átlagos pontszáma szignifikánsan magasabb, a 9. évfolyamosoké pedig alacsonyabb, mint a többi évfolyamé, míg a 8. és a 10. évfolyamosoké nem különbözik lényegesen ($7. > \{8., 10.\} > 9.$). A jegyért tanulás és a karriermotiváció esetében a 7. évfolyamosok átlagos pontszáma szignifikánsan magasabb, a többi évfolyam között nincs jelentős különbség ($7. > \{8., 9., 10.\}$).

A kémia tantárgyi attitűdhöz hasonlóan a kémiatanulás motivációinak vizsgálata is jelzi, hogy a 7. évfolyamon tapasztalható kémiai iránti érdeklődés gyorsan visszaesik. Jól mutatja ezt az intrinzik motiváció szintjeinek eloszlása az egyes évfolyamokon (4. ábra). Míg a 7. évfolyamon a tanulók 44,2%-a a legmagasabb motivációs szinthez tartozik, a 8. évfolyamon ez az arány csak 16,6%. A 9. évfolyamon a legkisebb (6,7%) azoknak a tanulóknak az aránya, akik azért tanulják a kémiát, mert azt érdekesnek, fontosnak tartják. Feltűnő az is, hogy a 9. és a 10. évfolyamosok több mint harmadának alacsony az intrinzik motivációja.



4. ábra. Az intrinzik motiváció alszála összpontszáma szerinti motivációs szintek eloszlása

A nemek között két alszála esetében mutatott szignifikáns különbséget a kétmintás t-próba (5. táblázat). Az eredmények szerint a 7., illetve a 8. évfolyamon az öndetermináció és a jegyért tanulás erőteljesebb motivációs tényező a lányoknál. A többi alszála esetében az általunk vizsgált mintában nincs jelentős különbség a fiúk és a lányok motivációs szintje között.

5. táblázat. Alszála, amelyeknél a nemek közötti különbség szignifikáns

Alszála	Évfolyam	Nem	N (fő)	Átlag (pont)	Szórás (pont)	F	p	t	p
Öndetermináció	7.	Fiú	52	12,8	4,1	0,009	0,924	2,033	0,044
		Lány	68	14,3	4,2				
	8.	Fiú	76	8,1	4,8	0,006	0,939	2,813	0,006
		Lány	68	10,3	4,9				
Jegyért tanulás	8.	Fiú	76	11,1	5,6	0,305	0,582	2,193	0,030
		Lány	68	13,2	5,8				

Összefüggések vizsgálata

A kémiatanulás motivációi minden évfolyamon szignifikánsan korrelálnak a kémia tantárgyi attitűddel (6. táblázat); a legszorosabb a kapcsolat az intrinzik motivációval és az önhatékonysággal. Ugyanakkor a motivációs komponensek és a kémia félévi osztályzatok közötti összefüggés gyengébb. A kémiaosztályzatokkal leginkább a jegyért tanulás és az önhatékonyság korrelál, míg az intrinzik és a karriermotiváció csak gyengén vagy egyáltalán nem.

6. táblázat. A kémiatanulás motivációinak korrelációja a kémia tantárgyi attitűddel és az osztályzattal évfolyamonként

Változó	Évfolyam	Intrinzik motiváció	Önhatékonyság	Öndetermináció	Jegyért tanulás	Karrier-motiváció
Kémia tantárgyi attitűd	7.	0,686**	0,595**	0,397**	0,419**	0,448**
	8.	0,794**	0,808**	0,543**	0,639**	0,553**
	9.	0,747**	0,748**	0,659**	0,641**	0,480**
	10.	0,846**	0,760**	0,657**	0,622**	0,688**
Kémia bizonyítványjegy	7.	n.s.	0,538**	0,329**	0,513**	n.s.
	8.	0,423**	0,445**	0,358**	0,473**	0,334**
	9.	0,254**	0,483**	0,387**	0,467**	n.s.
	10.	0,330**	0,588**	0,520**	0,567**	0,336**

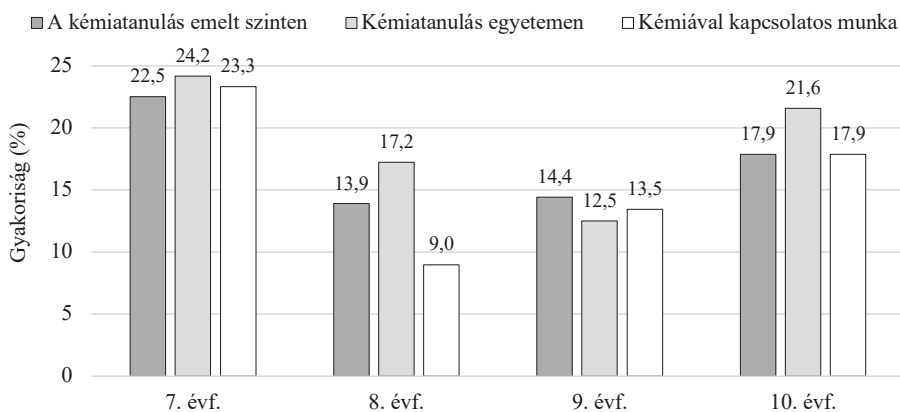
Megjegyzések: ** $p < 0,01$

n.s.: nem szignifikáns

A szülők iskolai végzettségével csak a 7. évfolyamon mutat gyenge összefüggést az intrinzik motiváció ($r_{anya} = 0,224$, $p = 0,030$; $r_{apa} = 0,257$, $p = 0,017$), az önhatékonyság ($r_{anya} = 0,257$, $p = 0,013$; $r_{apa} = 0,213$, $p = 0,049$), illetve az öndetermináció ($r_{anya} = 0,310$, $p = 0,002$). A többi évfolyamon a kémiatanulás egyetlen mért motivációs dimenziójával sincs szignifikáns kapcsolat. Mindez arra utal, hogy az iskolai tanulmányok során gyengül a családi háttér hatása.

Továbbtanulási szándék

Az általános iskolai tanulókat tekintve a 7. évfolyamosoknak közel negyede válaszolta azt, hogy elképzelhetőnek tartja, hogy középiskolában emelt szinten, majd egyetemen is tanuljon kémiát, illetve a munkája is valamilyen módon kapcsolódni fog a kémiához (5. ábra). A 8. évfolyamosok körében jelentős mértékben csökkent ez az arány, különösen a pályaválasztást és a jövőbeli munkát tekintve. A gimnazisták közül a 9. évfolyamosok tartották kevésbé valószínűnek, hogy a kémiát a kötelező tanulmányokon felül is tanulni fogják, és a leendő munkájukhoz is kapcsolódni fog.



5. ábra. A kémia tanulásával kapcsolatos tervek évfolyamok szerint

A távlati terveket vizsgáló kérdésre („Milyen munkát szeretnél végezni 30 éves korodban?”) 365 tanuló válaszolt. A legtöbben (52 fő; 43 fiú, 9 lány) azt tervezték, hogy mérnökök lesznek. A további leggyakrabban említett kilenc szakma, szakmacsoport a következő: informatikus/programozó (39 fő; 33 fiú, 6 lány); egészségügyi szakmák: orvos/fogorvos/gyógytornász/gyógymasszőr (38 fő; 11 fiú, 27 lány); pszichológus (28 fő; 3 fiú, 25 lány); közgazdasági szakmák: közgazdász, pénzügyi, marketing, humán erőforrás (22 fő; 10 fiú, 12 lány); pedagógusi szakmák: óvodapedagógus, gyógypedagógus, tanár (21 fő; 2 fiú, 19 lány); kutató: biológus, matematikus, kémikus (19 fő; 9 fiú, 10 lány); jogi szakmák: jogász, ügyvéd, bíró (16 fő; 4 fiú, 12 lány); sportoló/edző (14 fő; 10 fiú, 4 lány), turizmus, vendéglátás (13 fő; 2 fiú, 11 lány).

A leggyakrabban említett tíz kategóriához képest jóval kevesebb említést (6–3) kapott néhány olyan foglalkozás (pl. vegyész, gyógyszerész, fodrász, kozmetikus, mezőgazdasági szakmák), amelyeket a tanulók egy másik kérdés kapcsán a kémiával kapcsolatban érdekesnek tartottak.

A kémiáról alkotott vélemények a pályaválasztással összefüggésben

A pályaválasztást jelentősen befolyásolhatja, hogy mit gondolnak a tanulók a kémiáról, és milyen szakmákat hoznak vele összefüggésbe. A 7. táblázatban látható, hogy a legérdekesebb szakmának a vegyészt tartják, de többen említették a gyógyszerészeti, az orvosi és a kutatói pályát is. Ugyanakkor csak kevesen említették a tanári, a laboránsi vagy a mezőgazdasággal összefüggésbe hozható pályákat.

7. táblázat. A tanulók szerint a kémiával kapcsolatos érdekes szakmák; az említések eloszlása évfolyam, illetve nemek szerint

Kémiával kapcsolatos érdekes szakma	Általános iskola		Gimnázium		Nem		Összes
	Évfolyam				Fiú	Lány	
	7.	8.	9.	10.			
Vegyész / vegyészmérnök	40	50	27	62	91	88	179
Gyógyszerész	19	11	17	35	34	48	82
Orvos, állatorvos	17	15	3	29	20	44	64
Kutató (vegyész/biológus/orvos)	14	14	4	18	23	27	50
Tanár	5	4	2	6	7	10	17
Laboráns	6	5	3	1	7	8	15
Fodrász, kozmetikus	5	3	0	4	0	12	12
Mezőgazdász	6	0	1	0	4	3	7
Ápoló	0	2	0	0	1	1	2
Összesen	112	104	57	155	187	241	428

Ezt a képet tovább árnyalják a 8. táblázatban látható eredmények. A tanulók mind az általános iskolában, mind a gimnáziumi évfolyamokon egyértelműen a kémiatanári munkát jelölték meg a kémiával kapcsolatos, kevésbé érdekes foglalkozásként. Jelentős számban említették még a vegyészt, illetve a gyógyszerészt és a gyógyszeriparral összefüggésbe hozható szakmákat is. Az egészségügyi, kutatói szakmák mellett, feltehetően a vegyi anyagokra asszociálva, megjelent a laboratóriumi munka, a takarítás, a szépségipar és az élelmiszeripar is.

8. táblázat. A tanulók szerint a kémiával kapcsolatos nem érdekes szakmák; az említések eloszlása évfolyam, illetve nemek szerint

Kémiával kapcsolatos nem érdekes szakma	Általános iskola		Gimnázium		Nem		Összes
	Évfolyam				Fiú	Lány	
	7.	8.	9.	10.			
Vegyész / vegyészmérnök	22	16	15	38	40	51	91
Gyógyszerész/gyógyszergyártó	16	13	9	20	29	29	58
Orvos/egészségügyi dolgozó	8	6	1	4	6	13	19
Kutató (vegyszer/biológus/orvos)	1	1	2	6	2	8	10
Tanár	26	34	18	60	62	76	138
Laboráns	1	4	1	2	6	2	8
Fodrász/kozmetikus/műkőrmös	2	4	0	1	4	3	7
Takarító/takarítószerkezet gyártó	2	8	2	0	6	6	12
Élelmiszeripari dolgozó	0	1	0	0	1	0	1
Összesen	78	87	48	131	156	188	344

A kémia tantárgyi attitűd, illetve a kémiatanulás motivációinak csökkenése mögötti okok feltárásához elemeztük azt is, hogy a tanulók mit tartanak érdekesnek, illetve kevésbé érdekesnek a kémia tantárgyban. A válaszkategóriákat ebben az esetben is évfolyamok szerinti bontásban mutatjuk be (9. és 10. táblázat), mivel így könnyebben összehasonlítható az említett témák gyakoriságának változása.

9. táblázat. A tanulói válaszok eloszlása évfolyamok és nemek szerint arról, hogy mit kedvelnek a kémia tantárgyban

Mit kedvelnek a diákok a kémia tantárgyban?	Általános iskola		Gimnázium		Nem		Összes
	Évfolyam				Fiú	Lány	
	7.	8.	9.	10.			
Kísérletek	87	90	43	93	139	174	313
Érdekes, hasznos	36	35	17	60	69	79	148
Logikus	37	26	13	26	47	55	102
Tanár felkészültsége	6	16	4	21	26	21	47
Összesen	166	167	77	200	281	329	610

A válaszadó diákok fele a kísérleteket emelte ki, de jelentős arányban vannak azok is, akik érdekesnek, hasznosnak (24,3%), illetve logikusnak (16,7%) tartják a tananyagot. Kiseb arányban, de megjelent a válaszokban a kémiatanár tanítási módszere (7,7%) is, főként a 8. és a 10. évfolyamokon. Legnagyobb arányban a tizedikes gimnazisták (a 194 fős 10. évfolyamos rész minta 30,9%-a) válaszolták azt, hogy érdekes a kémia. A lányok közül többen (174 fő) emelték ki a kísérletek fontosságát (a mintában szereplő lányok 59,4%-a), mint a fiúk (139 fő; a mintában szereplő fiúk 52,1%-a).

A diákok 3,2%-a teljesen elutasította a kémia tantárgyat. A válaszokból kirajzolódik néhány téma – elsősorban a számítási feladatok, az egyenletek, képletek felírása, az anyagszerkezeti ismeretekkel kapcsolatos fogalmak –, amelyeket legkevésbé kedvelnek a diákok. A válaszadók 21%-a szerint bonyolult és nehéz, 7,8%-a szerint pedig unalmas

a kémia tananyag. A kémiatanítással kapcsolatban a diákok elsősorban a számonkérést, a dolgozatokat nem kedvelik (14,1%), és néhányan (1,9%) a kémiatanár oktatási módszereit sem. A számolási feladatokat és a bonyolult tananyagot a 10. évfolyamos tanulók említették a leggyakrabban.

Nemek szerint a válaszkategóriákban nincs jelentős különbség, kivéve két kategóriát: a számítási feladatokat a lányok kedvelik kevésbé, míg a tananyagot inkább a fiúk tartják unalmasnak.

10. táblázat. A tanulói vélemények eloszlása évfolyamok és nemek szerint azzal kapcsolatban, hogy mit nem kedvelnek a kémia tantárgyban

Mit nem kedvelnek a diákok a kémiában?	Általános iskola		Gimnázium		Nem		Összes
	Évfolyam				Fiú	Lány	
	7.	8.	9.	10.			
Fogalmak	11	6	2	1	9	11	20
Számolás, egyenletek	33	37	22	46	43	95	138
Vegyjelek, képletek	7	22	10	23	30	32	62
Dolgozatok	14	31	8	21	37	37	74
Bonyolult, nehéz	24	22	22	42	56	54	110
Tanár felkészültsége	0	5	1	4	3	7	10
Ion, atom, részecskék	16	4	13	19	28	24	52
Tantárgy	1	5	2	9	10	7	17
Unalmas tananyag	3	11	8	19	26	15	41
Összesen	109	143	88	184	242	282	524

Összegzés, következtetések

Keresztmetszeti kutatásunk 7. és 8. évfolyamos általános iskolai, valamint 9. és 10. évfolyamos gimnazista tanulók körében vizsgálta a kémia tantárgyi attitűdöt, a tanulási motivációt és a kémiával kapcsolatos továbbtanulási terveket. Vizsgálatunk nem terjedt ki a középfokú képzés más formáira, például a technikumok, szakképző iskolák diákjaira, mivel esetükben nagyon változatos, hogy a tanulmányaik során milyen formában és mélységben találkoznak kémia tananyaggal. Az elemzéseket évfolyam és képzési szint szerinti bontásban végeztük. Mivel az általános iskola után csak a tanulók egy része tanul tovább gimnáziumban, az általános iskolai és a gimnáziumi adatok közvetlenül nem hasonlíthatók össze.

Eredményeink összhangban vannak a korábbi attitűdvizsgálatokkal (Chrappán, 2017; Czető, 2022; Osborne és mtsai, 2003), amelyek a természettudományos tantárgyi attitűd csökkenését mérték az iskolai tanulmányok során. Ugyanakkor azt is megmutattuk, hogy a kémia tantárgynál a csökkenés nem egyenletes, hanem a 7. évfolyamot követően tapasztalható egy erőteljes visszaesés. A 7. évfolyamon, amikor elkezdődik a természettudomány diszciplináris rendszerű tanítása, a kémia és a fizika a közepesen kedvelt tantárgyak között szerepel, megelőzve a földrajzot és a biológiát. A 8. évfolyam végére azonban mindkét tantárgy iránti attitűd visszaesik, de a csökkenés a kémiánál sokkal jelentősebb. A kémia az általános iskola végén a legkevésbé kedvelt tantárgy, és ugyanez jellemző a gimnáziumi 9. és 10. évfolyamokon is. A 9. évfolyamos gimnazisták körében tapasztalt különösen alacsony tantárgyi attitűdöt magyarázhatja, hogy a kémiatanárok

próbálják az anyagszerkezeti ismereteket a jelenlegi lecsökkentett órakeretben, a több évtizeddel ezelőtti kohorszoktól sok tekintetben különböző tanulói csoportoknak is az igen magas absztrakciós szintet követelő kvantummechanikai atommodell alapján megtanítani. A kémia tantárgyi attitűd alakulásában a fiúk és a lányok között nem találtunk szignifikáns különbséget. A kémia tantárgyhoz való viszony tehát gyorsan megváltozik, és ez a változás tartós marad. Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy a kémia iránti érdeklődést már a kémiatanítás kezdetén sem sikerül fenntartani.

A kémiatanulási motiváció változása összhangban van a tantárgyi attitűd alakulásával. A tanulási motiváció esetében is a 7. és a 8. évfolyam között tapasztalható jelentős visszaesés. A vizsgált öt motivációs komponens közül az érdemjegyért tanulás pontszáma a legmagasabb, és a karriermotivációé a legalacsonyabb minden évfolyamon. A 7. évfolyamhoz képest a magasabb évfolyamokon minden motivációs komponens esetében csökkenés tapasztalható. A fiúk és a lányok kémiatanulási motivációja között csak általános iskolában, és ott is csak két jellemző, az érdemjegyért tanulás és az öndetermináció esetén van különbség. A jobb kémia érdemjegy megszerzése fontosabb a lányoknak, és jellemzőbb rájuk, hogy megítélésük szerint sok időt töltenek a kémiatanulással, és kellő energiát fektetnek be, hogy megtanulják a kémiát.

Eredményeink megerősítik a kémia tantárgyi attitűd és tanulási motiváció összefüggését. A tantárgyi attitűdnek különösen az intrinzik motivációval és az önhatékonysággal szoros a kapcsolata. A kémia osztályzat viszont kevésbé jelzi azt, hogy a tanulók mennyire szeretik tanulni a kémiát, és mennyire érdeklődnek iránta. A jobb érdemjegyért azok is megtanulják, akik nem kedvelik.

A kémiával kapcsolatos továbbtanulási és karriertervek szintén drasztikusan csökkennek a 7. és a 8. évfolyam között. Az általános iskola végére, amikor dönteni kell a középiskolai továbbtanulásról, a tanulóknak már kevesebb mint ötöde (17,2%) gondolja úgy, hogy középiskolában emelt szinten, illetve felsőoktatásban tanul majd kémiát, és még ennél is kevesebbeknek (9%) van kémiával kapcsolatos karrierterve. A középiskolás mintánkat gimnazisták alkották, ezért esetükben kissé kedvezőbb a kép, különösen a 10. évfolyamon, ahol a tanulók ötöde (21,6%) tervez kémiához köthető továbbtanulást.

Ahhoz, hogy megértsük, mi magyarázhatja a tantárgyi attitűd és a tanulási motiváció csökkenését már a kémiatanulás kezdeti időszakában, hasznos információkkal szolgáltak a kémiával, a kémiaórával és a kémiához kötődő szakmákkal kapcsolatos nyitott kérdésekre kapott tanulói válaszok.

Az általános iskolások és a gimnazisták egyaránt a kísérleteket, valamint az érdekes és hasznos témákat tartják a legjobb dolognak a kémiaórán. Nem kedvelik viszont a számítási feladatokat, a bonyolult tananyagot és a dolgozatokat. A sok számolási feladatot inkább a lányok, az unalmas tananyagot főként a fiúk említették. Ezek a tapasztalatok megerősítik azt a gyakran elhangzó megállapítást, hogy a tanulási motiváció és a tantárgyi attitűd növeléséhez szükség lenne a tananyag absztrakciós szintjének és mennyiségének csökkentésére, valamint a tananyag könnyebb és érdekesebb feldolgozását segítő oktatási módszerek alkalmazására.

A 9. és a 10. évfolyam közötti javulás összefügghet azzal, hogy a 10. évfolyamra kiforrottabb a tanulók érdeklődése, illetve ekkor már gondolkodniuk kell arról, hogy terveznek-e kémiai érettségi vizsgát tenni, és ha igen, milyen szinten.

Ahhoz, hogy megértsük, mi magyarázhatja a tantárgyi attitűd és a tanulási motiváció csökkenését már a kémiatanulás kezdeti időszakában, hasznos információkkal szolgáltak a kémiával, a kémiaórával és a kémiához kötődő szakmákkal kapcsolatos nyitott kérdésekre kapott tanulói válaszok. Az általános iskolások és a gimnazisták egyaránt a kísérleteket, valamint az érdekes és hasznos témákat tartják a legjobb dolognak a kémiaórákon. Nem kedvelik viszont a számítási feladatokat, a bonyolult tananyagot és a dolgozatokat. A sok számolási feladatot inkább a lányok, az unalmas tananyagot főként a fiúk említették. Ezek a tapasztalatok megerősítik azt a gyakran elhangzó megállapítást, hogy a tanulási motiváció és a tantárgyi attitűd növeléséhez szükség lenne a tananyag absztrakciós szintjének és mennyiségének csökkentésére, valamint a tananyag könnyebb és érdekesebb feldolgozását segítő oktatási módszerek alkalmazására (ld. pl. Malmos és Chrappán, 2016; Salta és Tzougraki, 2004; Szalay, 2022).

Tanulságos a lista arról, hogy milyen szakmákat választanának a diákok, és milyen szakmákat tartanak érdekesnek. A kémiával összefüggésben leginkább a vegyész, gyógyszerész, orvos, állatorvos és kutató szakmákat tartják érdekesnek a tanulók. Kevesebben, de megemlítették a laboránst, a tanárt, az ápolót és a mezőgazdasági szakembert is, ugyanakkor hivatásként alig néhányan választanák ezeket a foglalkozásokat. A kémiával kapcsolatba hozható nem érdekes szakmák között kiemelkedően sokan, minden ötödik tanuló, a kémiatanári pályát említette, ami alátámasztja a tanárképzésben hosszú évek óta ismert problémát, a kémiatanárok utánpótlásának nehézségét. A kémiatanításról és a kémiatanár munkájáról alkotott tanulói véleményekben meghatározók lehetnek a diákok mindennapi tapasztalatai a kémia tanításáról, tanulásáról, a kémia fontosságáról és hasznáról. Döntő lehet az is, hogy maguk a tanárok hogyan viszonyulnak hozzá, hogyan vélekednek a kémia szerepéről a tanulók életében, illetve a társadalomban.

Mivel a tanulók nem egy listát kaptak, hanem ők maguk említhettek szakmákat a kémiával kapcsolatban, az is látható, hogy melyek azok a területek, foglalkozások, amelyekre nem gondoltak. Lehet, hogy azért, mert nem ismerik azokat, vagy ismerik, de nem tudják, hogy kémiatudásra is szükség van az elsajátításukhoz, művelésükhöz. Ezért fontos a kémiatanításban, valamint a továbbtanulást, pályaválasztást segítő tájékoztatókon minél sokrétűbben és a diákok számára érdekes, figyelemfelkeltő formában megmutatni a kémia és a mindennapi élet közötti kapcsolatot, valamint a kémiához kapcsolódó szakmák jellemzőit.

Összegezve elmondható, hogy kutatásunk részletes adatokkal támasztotta alá, hogy a kémiatanításban kiemelt szerepük van az általános iskolai éveknél. A 7. évfolyamon tapasztalt pozitívabb attitűd és motiváció nagyon gyorsan, már a 8. évfolyamra alábbhagyhat, ha a tanulók úgy érzik, hogy nehéz, bonyolult a tananyag, és nem látják, hogyan kapcsolódik a kémia a mindennapokhoz, a saját életükhöz. A tantárgyi attitűd és motiváció kedvezőtlen változása hatással van a kémiával kapcsolatos karriertervekre is. A kémia tantárgyi attitűd és tanulási motiváció csökkenésének megállítása, a kémia tantárgy megítélésének javítása, a kémia szerepének megmutatása a tudomány és a technológia világában, valamint a mindennapokban továbbra is nagy kihívás az oktatás számára. A megoldások keresését segíthetik azok a további kutatások, amelyek a természettudományos nevelés kezdeti időszakára, az általános iskolai évekre fókuszálva igyekeznek feltárni a kémia és általában a természettudomány iránti érdeklődés elvesztésének okait.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

- Abdullah, M., Mohamed, N. & Ismail, Z. H. (2009). The effect of an individualized laboratory approach through microscale chemistry experimentation on students' understanding of chemistry concepts, motivation and attitudes. *Chemistry Education Research and Practice*, 10(1), 53–61. DOI: [10.1039/B901461F](https://doi.org/10.1039/B901461F)
- Ardura, D. & Pérez-Bitrián, A. (2019). Motivational pathways towards academic achievement in physics & chemistry: a comparison between students who opt out and those who persist. *Chemistry Education Research and Practice*, 20(3), 618–632. DOI: [10.1039/C9RP00073A](https://doi.org/10.1039/C9RP00073A)
- B. Németh, M., Tóth, E., Csíkos, Cs. & Korom, E. (2022). A természettudomány tanulásának motivációi a 6. és a 8. évfolyamon. *Magyar Tudomány*, 183(11), 1407–1419. DOI: [10.1556/2065.183.2022.11.4](https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.11.4)
- Barmby, P., Kind, P. M. & Jones, K. (2008). Examining changing attitudes in secondary school science. *International Journal of Science Education*, 30(8), 1075–1093. DOI: [10.1080/09500690701344966](https://doi.org/10.1080/09500690701344966)
- Brandriet, A. R., Xu, X., Bretz S. L. & Lewis, J. E. (2011). Diagnosing changes in attitude in first-year college chemistry students with a shortened version of Bauer's semantic differential. *Chemistry Education Research and Practice*, 12(2), 271–278. DOI: [10.1039/C1RP90032C](https://doi.org/10.1039/C1RP90032C)
- Bybee, R. W. (2010). *The teaching of science: 21st-century perspectives*. NSTA Press.
- Chan, J. Y. & Bauer, C. F. (2014). Identifying at-risk students in general chemistry via cluster analysis of affective characteristics. *Journal of Chemical Education*, 91(9), 1417–1425. DOI: [10.1021/ed500170x](https://doi.org/10.1021/ed500170x)
- Chrappán, M. (2017). A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178(11), 1352–1368. DOI: [10.1556/2065.178.2017.11.3](https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.3)
- Czető, K. (2022). Mit gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 30–52. DOI: [10.14232/isk-kult.2022.8-9.30](https://doi.org/10.14232/isk-kult.2022.8-9.30)
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csapó, B. (2002). Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó, B. (szerk.), *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. 45–90.
- Csapó, B. (2022). A gondolkodás fejlesztése és a tudás alkalmazása a természettudomány diagnosztikus értékelésének tartalmi kereteiben. *Magyar Tudomány*, 183(11), 1383–1394. DOI: [10.1556/2065.183.2022.11.2](https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.11.2)
- Csíkos, Cs. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 22(1), 3–13.
- De Souza, R. T. M. P., Dos Santos Barbosa da Silva, M., Barbato, D. M. L., Ruggiero de Guzzi, M. E. & Kasseboehmer, A. C. (2022). Motivation to learn chemistry: a thorough analysis of the CMQ-II within the Brazilian context. *Chemistry Education Research and Practice*, 23(4), 799–810. DOI: [10.1039/D2RP00107A](https://doi.org/10.1039/D2RP00107A)
- Dunbar, K. N. & Klahr, D. (2012). Scientific thinking and reasoning. In Holyoak, K. J., Morrison, R. G. & Lawrence, F. (szerk.), *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning*. Oxford University Press. 1–52. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780199734689.001.0001](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734689.001.0001)
- Fernengel, A. (2002). A kémia tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(9), 68–82.
- Flaherty, A. A. (2020). A review of affective chemistry education research and its implications for future research. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(3), 698–713. DOI: [10.1039/C9RP00200F](https://doi.org/10.1039/C9RP00200F)
- Fortus, D., Lin, J., Neumann, K. & Sadler, T. D. (2022). The role of affect in science literacy for all. *International Journal of Science Education*, 44(4), 535–555. DOI: [10.1080/09500693.2022.2036384](https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2036384)
- Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N. & Taasoobshirazi, C. (2011). Science Motivation Questionnaire II: Validation with science majors and non-science majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10), 1159–1176. DOI: [10.1002/tea.20442](https://doi.org/10.1002/tea.20442)
- Glynn, S. M., Taasoobshirazi, G. & Brickman, P. (2009). Science Motivation Questionnaire: Construct validation with non-science majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 127–146. DOI: [10.1002/tea.20267](https://doi.org/10.1002/tea.20267)
- Józsa, K., Kis, N. & Huang, S. Y. (2017). Mastery motivation in school subjects in Hungary and Taiwan. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 158–177.

- Kind, P., Jones, K. & Barmby, P. (2007). Developing Attitudes towards Science Measures. *International Journal of Science Education*, 29(7), 871–893. DOI: [10.1080/09500690600909091](https://doi.org/10.1080/09500690600909091)
- Korom, E. (2022). A tanulói tévképzetektől a gondolkodási képességekig: A természettudományos gondolkodás szerepe a fogalmi váltásban. *Iskolakultúra*, 32(11), 98–112. DOI: [10.14232/iskkult.2022.11.98](https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.98)
- Lima, D., Noronha, F. & Lima, A. (2022). Development of scientific literacy and the impact of environmental attitudes of citizens in a geological natural space. In Vasconcelos, C. & Calheiros, C. S. C. (szerk.), *Enhancing environmental education through nature-based solutions. Integrated science*. Springer. DOI: [10.1007/978-3-030-91843-9_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91843-9_7)
- Malmos, E. & Chrappán, M. (2016). Természettudományos attitűd vizsgálat egy pilot mérés tükrében. *Educatio*, 25(4), 608–616.
- Molnár, Gy. & Csapó, B. (2019). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 16–32. DOI: [10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16)
- Montes, L., Ferreira, R. & Rodriguez C. (2018). Explaining secondary school students' attitudes towards chemistry in Chile. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(2), 533–542. DOI: [10.1039/C8RP00003D](https://doi.org/10.1039/C8RP00003D)
- Mujtaba, T., Sheldrake, R., Reiss, M. J. & Simon, S. (2018). Students' science attitudes, beliefs, and context: associations with science and chemistry aspirations. *International Journal of Science Education*, 40(6), 644–667. DOI: [10.1080/09500693.2018.1433896](https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1433896)
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Von Davier, M. (2021, szerk.). *TIMSS 2023 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- National Research Council (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- NGSS Lead States (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. National Academies Press.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264266490-en](https://doi.org/10.1787/9789264266490-en)
- OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing. DOI: [10.1787/dfe0bf9c-en](https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en)
- Osborne, J. & Collins, S. (2000). *Pupils' and parents' views of the school science curriculum*. King's College London.
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079. DOI: [10.1080/0950069032000032199](https://doi.org/10.1080/0950069032000032199)
- Papp, K. & Józsa, K. (2000). Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*, 50(2), 61–67.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813. DOI: [10.1177/0013164493053003024](https://doi.org/10.1177/0013164493053003024)
- Potvin, P. & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: A systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85–129. DOI: [10.1080/03057267.2014.881626](https://doi.org/10.1080/03057267.2014.881626)
- Radnóti, K. (2003). A fizika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai egy vizsgálat tükrében. *Fizikai Szemle*, 53(5), 170–176.
- Radnóti, K. (2009). A természettudományi nevelés és a fizikaoktatás helyzete a 2008-as tanári felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(3), 3–17.
- Revákné Markóczy, I. (2010). A 9–10 éves tanulók természettudományos problémamegoldó stratégiájának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 110(1), 53–71.
- Rocard, M. Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. European Commission.
- Salta, K. & Tzougraki, C. (2004). Attitudes toward chemistry among 11th grade students in high schools in Greece. *Science Education*, 88(4), 535–547. DOI: [10.1002/sce.10134](https://doi.org/10.1002/sce.10134)
- Salta, K. & Koulougliotis, D. (2015). Assessing motivation to learn chemistry: adaptation and validation of Science Motivation Questionnaire II with Greek secondary school students. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(2), 237–250. DOI: [10.1039/C4RP00196F](https://doi.org/10.1039/C4RP00196F)
- Szalay, L. (2022). Kutatásalapú kémiatanítás. *Magyar Tudomány*, 183(11), 1420–1429. DOI: [10.1556/2065.183.2022.11.5](https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.11.5)
- Tai, R. H., Ryoo, J. H., Skeeles-Worley, A., Dabney, K. P., Almarode, J. T. & Maltese, A. V. (2022). (Re-) Designing a measure of student's attitudes toward science: a longitudinal psychometric approach. *International Journal of STEM Education*, 9, 12. DOI: [10.1186/s40594-022-00332-4](https://doi.org/10.1186/s40594-022-00332-4)
- Toma, R. B. & Lederman, N. G. (2020). A comprehensive review of instruments measuring attitudes toward science. *Research in Science Education*, 52, 567–582. DOI: [10.1007/s11165-020-09967-1](https://doi.org/10.1007/s11165-020-09967-1)

Van Aalderen-Smeets, S. I., Van der Molen, W. J. H. & Asma, L. J. F. (2012). Primary teachers' attitudes toward science: A new theoretical framework. *Science Teacher Education*, 96(1), 158–182. DOI: [10.1002/sc.20467](https://doi.org/10.1002/sc.20467)

Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and post-secondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1081–1121. DOI: [10.3102/0002831213488622](https://doi.org/10.3102/0002831213488622)

Wicaksono, A. G. C. & Korom, E. (2023). Attitudes towards science in higher education: Validation of questionnaire among science teacher candidates and engineering students in Indonesia. *Heliyon*, 9(9), e20023. DOI: [10.1016/j.heliyon.2023.e20023](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20023)

Zhang, J. & Zhou, Q. (2023). Chinese chemistry motivation questionnaire II: adaptation and validation of the science motivation questionnaire II in high school students. *Chemistry Education Research and Practice*, 24(1), 369–383. DOI: [10.1039/D2RP00243D](https://doi.org/10.1039/D2RP00243D)

Absztrakt

Régóta ismert jelenség, hogy az iskolai tanulmányok során csökken a természettudományok tanulása iránti érdeklődés, és kevesen választanak természettudományos pályát. A természettudományos tantárgyak közül a kémia különösen nehéz helyzetben van. A tantárgy tanulásához kötődő problémák megértését és az oktatás fejlesztését támogatja a tanulást befolyásoló affektív tényezők azonosítása és értékelése. A kutatás 7–8. évfolyamos általános iskolások (n = 265), valamint 9–10. évfolyamos gimnazisták (n = 300) körében vizsgálta a kémia tantárgyi attitűdöt, a kémia tanulási motivációt, valamint a kémia tantárggyal és pályaválasztással kapcsolatos véleményeket. Az online mérőeszköz a kémiatanulás motivációit a Science Motivation Questionnaire II (SMQ II) (Glynn és mtsai, 2011) kémiára adaptált változatával (Chemistry Motivation Questionnaire II, CMQ II), a kémiával összefüggő továbbtanulási terveket Mujtaba és munkatársai (2018) kérdőíve alapján mérte. Az eredmények jelzik, hogy a kémia tantárgyi attitűd és a kémiatanulási motiváció a 7. és 8. évfolyam között jelentős mértékben visszaesik, és a középiskolában tovább csökken. A kémia tantárgyi attitűd leginkább az intrinzik motivációval és az önhatékonyssággal függ össze, míg a tantárgyi osztályzatokkal és a szülők iskolázottságával gyenge a kapcsolat. Bár a tanulók több, a kémiával összefüggésbe hozható szakmát is érdekesnek tartanak, csak kevesen terveznek olyan karriert, amely kapcsolódik a kémiához. Ez a kutatás felhívja a figyelmet a tanulást befolyásoló affektív tényezők alaposabb megismerésének fontosságára, különösen a kémiatanulás kezdeti szakaszában.

Kulcsszavak: kémia, iskolai attitűd, tanulási motiváció, pályaválasztás

Molnár Adrienn¹ – Fodor Szilvia²¹ Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet² ELTE PPK Pszichológia Intézet

Pedagógusok karaktererősségeinek és munkahelyi jóllétének feltáró elemzése

Kutatásunk a pedagógusok erősségeire fókuszál, célunk a munkahelyi jóllét és a karaktererősségek kapcsolatának feltárása, valamint személyközpontú elemzés által a munkahelyi jóllét mintázatainak feltérképezése. A kutatásunk a tanári hatékonyság és jóllét vizsgálatának egy perspektivikus irányát mutatja be, amely felhívja a figyelmet a karaktererősségek fejlesztésén alapuló pszichológiai intervenciók lehetőségeire.

Bevezetés

A pozitív pszichológia az optimális humán működés és a jóllét tanulmányozásának központba helyezésével alapvetően arra a kérdésre keresi a választ, hogy mi vezet a jó élethez, mi teszi az embereket boldoggá és elégedetté (Seligman, 2011). Az irányzat térnyerésével előtérbe kerültek az egyéni erősségeket felmérő vizsgálatok (Peterson és Seligman, 2004), így a szervezetpszichológiában is hangsúlyossá váltak azok a kutatások, amelyek a munkavállalók jóllétét mérik fel és a jóllét fejlesztésére fókuszálnak (Guest, 2017; Van De Voorde és mtsai, 2011), valamint a dolgozók egyéni erősségeinek a munkavégzés közben betöltött szerepét vizsgálják (Meyers és mtsai, 2020).

Habár a szervezeti kutatásokban egyre gyakrabban alkalmazzák az erősségfókuszú megközelítésmódokat (Molnár és Fodor, 2022b), ez a tendencia kevésbé jelenik meg az iskolai szervezeti vizsgálatokban. A pedagógusokkal végzett kutatások gyakran a foglalkozással járó nehézségeket emelik ki, a pedagógusok kiegészére, megterheltségére és a munkavégzés során fellépő stresszre fókuszálnak (Haydon, Stevens és Leko, 2018; Travers, 2017). Néhány hazai kutatás foglalkozik ugyan a pedagógusok erősségeivel (Holecz és Molnár, 2014) vagy a munkához köthető boldogságával (Kun és Szabó, 2017), de a tanulmányok többsége még mindig a szakma veszélyeztettségére hívja fel a figyelmet (pl. Mihálka és Pikó, 2018; Salavecz és mtsai, 2006; Szabó és Jagodics, 2016). A tanárhány és a nagymértékű fluktuáció hazai és nemzetközi szinten is aggodalomra ad okot (Toropova, Myrberg és Johansson, 2020), éppen ezért még lényegesebb azoknak a tényezőknek a feltárása, amelyek segítik a pedagógusokat a munkaterhekkel való megküzdésben, és hozzájárulnak a mentális egészségük és hatékonyságuk megőrzéséhez a kihívást jelentő körülmények között is. Jelen kutatás célja a pedagógusok munkahelyi jóllétének felmérése, valamint a jóllét és a karaktererősségek kapcsolatának feltárása. Tudomásunk szerint hazai pedagógusmintán még nem született olyan vizsgálat, ami a munkahelyi jóllétet és a karaktererősségeket vizsgálná, így az eredményeink a jóllét növelését célzó későbbi intervenciók alapjául szolgálhatnak.

A jóllét meghatározása

A pszichológiai vizsgálatok már a '80-as években foglalkoztak a jóllét kérdéskörével (pl. Diener, 1984; Ryff, 1989), azonban a pozitív pszichológia térnyerésével számos jólléttel kapcsolatos új elmélet látott napvilágot. A különböző elméletek más-más elemekkel írják le a jóllétet, és jelenleg még nincs egyetértés abban, hogy pontosan milyen komponensek alkotják azt. Ezekben az új megközelítésekben közös, hogy multidimenzionális jellegűek, az optimális pszichológiai működés komplexitását és a jóllét fejleszthetőségét hangsúlyozzák (pl. Huppert és So, 2013; Seligman, 2011; Keyes, 2007), ennek a folyamatnak az alapjait pedig a személy rendelkezésére álló egyéni és környezeti erőforrások képezik.

A vizsgálatunkban a kurrens kutatásokban gyakran alkalmazott, Martin Seligman (2011) nevéhez fűződő PERMA jóllét-modellt vettük alapul. A modell a következő összetevőkre bontja a jóllétet: pozitív érzelmek, elmélyülés, pozitív kapcsolatok, értelem és teljesítmény. Ezt az öt dimenziót a következőképpen lehet értelmezni (Varga és mtsai, 2022):

1. *Pozitív érzelmek:* Hozzájárulnak ahhoz, hogy az életünket megfelelő minőségben tudjuk élni, olyan fogalmak tartoznak ide, mint az öröm és élvezetek, illetve a jó élmények és jó érzések.
2. *Elmélyülés:* A tevékenységekbe való teljes mértékű belefeledkezést és bevonódást jelenti, ami a flow-állapothoz (Csikszentmihályi, 2010) hasonló élmény.
3. *Pozitív kapcsolatok:* Ez a dimenzió a szociális kapcsolatok fontosságát emeli ki, a kölcsönös, pozitív, jelentőségteljes kapcsolatok szerepét hangsúlyozza.
4. *Értelem:* Olyan tevékenység végzése, vagy fölérendelt cél követése tartozik ide, ami túlmutat önmagunkon.
5. *Teljesítmény:* Személyes hatóerőként lehet értelmezni, amit az egyén a saját céljai elérése, megvalósítása érdekében tesz.

Az angol elnevezések kezdőbetűiből alkotott mozaikszó adja a PERMA elnevezést. Ez az öt elem a jóllét alkotórészének, mintegy építőkövének tekinthető, de önmagában egyik elem sem definiálja a jóllétet. Ezen komponensek megélésére, kiteljesítésére az emberek önmagáért törekednek, valamint a többi elemtől függetlenül definiálhatók és mérhetőek. Seligman a PERMA jóllét-modelljében integrálta a szubjektív és pszichológiai jólétet, valamint a hedonikus és az eudaimonikus megközelítéseket (Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Az újabb kutatások beemelnek egy hatodik elemet a modellbe, a fizikai egészséget, a vitalitás összetevőjét (Lai és mtsai, 2018). A PERMA modellt átfogó jellege és komplex megközelítése miatt nem csak az általános jóllét felmérésére, hanem munkahelyi kontextusban is alkalmazzák (pl. Kun és mtsai, 2017; Watanabe és mtsai, 2018).

Butler és Kern (2016) szerint nincs egy átfogó, legjobb modell a jóllét vizsgálatára, a különböző meghatározások, elméleti keretek azonban segítenek a jóllét absztrakt fogalmának a konkretizálásában, a többdimenziós modellek pedig kijelölik a jóllét mérhető, fejleszthető területeit. A PERMA modell a jóllét különböző mintázatainak a feltárását is lehetővé teszi. Erre Wagner és munkatársai (2020) világítottak rá, akik négy különböző jóllét-klasztert állapítottak meg az öt jóllét-elem különböző szintjének mintázatai alapján. Ezek (1) a *languishers*, a küszködők csoportja, akik minden jóllételem tekintetében alacsony értékeket mutatnak, (2) a helytálló *unsocial eudemonics* csoport, ahol alacsonyabb értékek jelennek meg a pozitív érzelmek és a pozitív kapcsolatok esetében, míg átlagos értékek a többi dimenzióban, (3) a társasági és egyéb pozitív élményeket előtérbe helyező *social hedonics* személyek, akik esetében alacsonyabbak az értékek az értelem, elmélyülés és teljesítmény esetén, míg a másik két elemnél átlagosak, valamint (4) a *flourishers*, a virágzó csoport, akik magas értékekkel jellemezhetőek minden jóllételem szempontjából. A klaszterek között jelentős különbségek vannak a karaktererőségek

tekintetében, ezek feltárása pedig a későbbi célzott intervenciók beavatkozások alapjául szolgálhat. Összefoglalva a PERMA modell különösen értékes és jól használható elméleti alap lehet a jóllét különböző elemeit célzó támogató beavatkozások számára.

Pedagógusok jólléte

A pedagógusok jóllétének a meghatározásánál az általános jólléthez hasonlóan szintén nincs egységes munkadefiníció (Dreer, 2023), és kevés olyan elméleti munka létezik, amely kifejezetten figyelembe veszi a tanári szakma jellemzőit (Hascher és Waber, 2021). A fentebb bemutatott PERMA modellt (Seligman, 2011) vette alapul Kun és Gadanez (2022) a tanárok munkahelyi jólléte és a pszichológiai tőke összefüggéseinek vizsgálata során. Az eredményeik azt mutatják, hogy a pozitív érzelmeknek és a teljesítménynek van a legszorosabb kapcsolata a pszichológiai tőke elemeivel, a pozitív érzelmek az optimizmussal, míg a teljesítmény az énhatékonysággal és a reménnyel mutat szoros kapcsolatot. Egy német pedagógusokkal végzett vizsgálat szintén a pozitív érzelmek meghatározó szerepét támasztja alá, a munkával való elégedettségre ugyanis ennek volt a legnagyobb hatása a jóllételemelek közül (Dreer, 2021). Magyar pedagógusokkal végzett kvalitatív kutatásukban Kun és Szabó (2017) a munkaboldogságot meghatározó tényezőket vizsgálták, melyek közül a legmeghatározóbbnak az elért eredmények és sikerek bizonyultak, de lényeges tényező volt még a munkába való bevonódás, a motiváció, a munka értelmességének megélése és a társas kapcsolatok, ezek a faktorok pedig párhuzamba állíthatóak a PERMA modell (Seligman, 2011) elemeivel.

A pedagógusok jólléte a tanulók jóllétére és teljesítményére is hatást gyakorol (McCallum és Price, 2010). Briner és Dewberry (2007) nagyszabású vizsgálata több mint 24 000, általános és középiskolában dolgozó pedagógus jóllétét mérte fel, az eredményeik pedig erős, pozitív korrelációt mutattak a dolgozók jólléte és a diákok eredményei között. Az ausztrál pedagógusok 29%-a szerint a személyes jóllétük befolyással van a tanulók jóllét-érzetére (Roffey, 2012), Dreer (2023) szisztematikus áttekintő cikkében pedig megerősíti a pedagógusok jóllétének pozitív hatásait a munkavégzés és a tanulók szempontjából, és felhívja a figyelmet a jóllét-érzet csökkenésének negatív következményeire. Mindezek alapján elmondható, hogy a tanári jóllét kiemelten fontos lehet a tanulók számára kialakítandó stabil és motiváló környezet szempontjából, ennek az összefüggésnek a mélyebb megértéséhez azonban további vizsgálatokra lenne szükség.

Fontos még megjegyezni, hogy a pedagógusokra irányuló kutatások többsége az egyéni jóllét-szintre koncentrált, és kevésbé arra, hogy miként lehet fejleszteni szervezeti szinten a jóllétet, vagy hogy hogyan lehet a jóllétről intézményi szinten gondolkodni (Roffey, 2012). Összeségében azonban a pedagógusok jóllétének elősegítése érdekében nem csak az egyéni jellemzők vizsgálatát és támogatását előtérbe helyezni, hanem az egész iskolára kiterjedő, szervezeti megközelítéseket is érdemes lenne alkalmazni (McCallum és mtsai, 2017).

A karaktererőségek fogalma

A karaktererőségek és erények rendszerének a kidolgozása a Peterson és Seligman (2004) által vezetett kutatócsoporthoz fűződik. Céljuk egy tudományos alapokon nyugvó, szisztematikus áttekintés létrehozása volt az egészség megőrzését és a jóllét elérését elősegítő egyéni jellemzőkről. A rendszerezésben hat erényt határoztak meg: a Bölcsesség és tudás, a Bátorság, az Emberiség, az Igazságosság, a Mértékletesség és a Transzcendencia erényét, melyek a különböző kultúrákban és történelmi korokban egyaránt

fontosnak és meghatározónak tűnnek a sikeres, teljes élet és a „jó karakter” vonatkozásában. Mivel az erények absztrakt jellegűek és kevésbé megfoghatóak, ezért a tudományos kutatásokban és mérésekben inkább a hat fő erényt alkotó 24 karaktererősség (*character strengths*) jelenik meg, melyeket az erények különböző megjelenési formájaként lehet értelmezni (ld. 1. melléklet).

Az erősségekkel való pszichológiai munka kapcsán az egyik lényegi jellemző, hogy a 24 karaktererősséget rangsorolni lehet az alapján, hogy mennyire alapvető részei az egyén személyiségének. Peterson és Seligman (2004) szerint a legtöbb ember esetében öt, legfeljebb hét erősség lehet az, ami a személyiség alapvető identitását képezi. A legtöbb kutatás a jellegzetes erősségek (*signature strengths*) meghatározó erejét emeli ki, mivel ezek alkalmazásakor az egyén a hitelesség érzetét, energizáló hatást tapasztal meg, ami az erősség használatának belső motivációjához vezet (Peterson és Seligman, 2004). Ezen túl a jellegzetes erősségek használata magasabb önértékeléssel, énhatékonyssággal és jóllétel van összefüggésben (Proctor, Maltby és Linley, 2011; Proyer és mtsai, 2013). A téma nemzetközi népszerűsége ellenére hazánkban inkább áttekintő tanulmányok születtek (Fodor és Molnár, 2020; Molnár és Fodor, 2022a), és viszonylag kevés empirikus eredmény áll rendelkezésre a karaktererősségek megjelenésével és használatával kapcsolatban (pl. Holecz és Molnár, 2014; Zábó és mtsai, 2023).

Pedagógusok karaktererősségei

A karaktererősségek vizsgálata oktatási környezetben elsősorban a tanulókra fókuszál (pl. Wagner és Ruch, 2023; Weber és mtsai, 2016), kevesebb vizsgálat helyezi a középpontba a pedagógusok erősségeit. Majid és munkatársai (2014) szerint a tanároknak „jó karakterrel” kell rendelkezniük, mivel cselekedeteik hatással vannak a diákjaikra, és felelősek a tanulók holisztikus fejlődéséért. Ők a pedagógusok saját karaktererősségeinek a megismerése és tudatosítása mellett érvelnek, mert ezeknek az ismerete befolyásolhatja az érzéseiket, gondolkodásukat, viselkedésüket és ezáltal a diákokét is.

A pedagógusok karaktererősségeivel kapcsolatos kutatások többsége az erősségek és az étellel való elégedettség közötti összefüggéseket vizsgálja (Gradišek, 2012; Chan, 2009; Abasimi és Xiaosong, 2016). Egy szlovén tanárokkal végzett kutatásban a legjellemzőbb erősségek az Igazságosság, az Őszinteség és a Kedvesség, a legkevésbé jellemző a Spiritualitás volt, az étellel való elégedettséggel pedig a Remény, a Vitalitás, a Kíváncsiság, a Hála és a Szeretet állt a legszorosabb pozitív kapcsolatban (Gradišek, 2012). Hasonló eredményeket kapott Chan (2009), az ő vizsgálatában a Reménynek és a Vitalitásnak volt a legnagyobb hatása a pedagógusok étellel való elégedettségére. Abasimi és Xiaosong (2016) ghánai pedagógusok esetében más összefüggéseket figyelt meg: az étellel való elégedettségre a Körültekintésnek volt a legnagyobb hatása. Holecz és Molnár (2014) hazai pedagógusok körében a Szépség és Kiválóság értékelését, a Tanulás szeretetét és a Spiritualitást találta a legjellemzőbb erősségnek. Azt is vizsgálták, hogy a pedagógiai közvetítő folyamat során mely erősségeket tudták a leginkább alkalmazni, ebben viszont az Őszinteség, a Humor és a Szeretet volt a legjellemzőbb. Ezek alapján különbség van a birtokolt erősségek és a pedagógiai folyamatban alkalmazott erősségek között.

Heintz és Ruch (2020) 8 különböző foglalkozási csoportnál vizsgálta a karaktererősségek és a munkával való elégedettség viszonyát. A Reménynek és a Vitalitásnak volt a legerősebb kapcsolata a munkával való elégedettséggel, ez a tendencia a pedagógusoknál is megfigyelhető volt, valamint ők magasabb értékeket értek el az Igazságosság és a Vezetői képesség esetében a többi foglalkozási csoporthoz viszonyítva. Lim és Kim (2014) a gyógypedagógusok énhatékonyságában emeli ki a karaktererősségek szerepét. Egy friss kutatásban Wei és munkatársai (2024) a pedagógusok erősséghasználatát vizsgálták, ami

hozzájárult a hedonikus és az eudaimonikus jólléthez, továbbá az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítéséhez a munkavégzés közben.

A karaktererősségek és a jóllét kapcsolata

Az erősségekkel kapcsolatos kutatások egyik legtöbbet vizsgált területe az erősségek és a jóllét, vagy a jólléthez kapcsolódó konstruktumok (virágzás [*flourishing*]), étellel való elégedettség összefüggéseinek a vizsgálata (Niemiec és Pearce, 2021), mivel a karaktererősségek definíciójában megjelenik, hogy azok hozzájárulnak az egyén kiteljesedéséhez, virágzásához (Peterson és Seligman, 2004). Quinlan és munkatársai (2012) szerint az erősségek felismerése és használata lehetővé teszi, hogy az emberek magasabb szinten teljesítsenek és kibontakozzanak, ami összességében a jóllétet is növeli, és Niemiec (2018) is határozottan állást foglal az erősségek jóllétet növelő funkciójáról. Az erősségek és a jóllét kapcsolatát már az erősségekkel kapcsolatos korai vizsgálatok (Peterson és mtsai, 2005b) is alátámasztották, de napjaink kutatásai (Wagner és mtsai, 2020) és a különböző intervenciós vizsgálatok is hasonló eredményre jutottak (Gander és mtsai, 2013).

Seligman (2011) szerint a karaktererősségek a jóllét alapját képezik, a jellegzetes erősségek alkalmazása pozitív érzelmekhez, elköteleződéshez, jobb teljesítményhez és kapcsolatokhoz, valamint az értelem érzetéhez vezet. Wagner és munkatársai (2020) a karaktererősségeket és a PERMA jóllételemekeket vizsgálva alátámasztották Seligman (2011) feltevését, miszerint az erősségek kapcsolatban állnak a jóllét különböző aspektusaival: a Vitalitásnak, a Reménynek és a Kíváncsiságnak volt a legerősebb hatása a jóllét dimenzióra. A kutatások szerint néhány erősségnek kiemelt szerepe van az étellel való elégedettség tekintetében, ezekre az erősségekre úgynevezett boldogság-erősségekként (*happiness strengths*) hivatkoznak. Boldogság-erősségnek a Reményt, a Vitalitást, a Szeretetet, a Hálát és a Kíváncsiságot nevezzük, mert számos vizsgálat eredménye alapján ezek az erősségek mutatnak a legerősebb kapcsolatot az étellel való elégedettséggel, (Littman-Ovadia és Lavy 2012; Park és mtsai, 2004, Buschor és mtsai, 2013). Mindezek alapján az erősségek értékes kiindulópontnak tűnnek a jóllét növelését célzó intervenciók számára (Ghielen és mtsai, 2017).

A vizsgálat

Kérdésfelvetés

A karaktererősségek és a jóllét összefüggéseit már számos kutatás vizsgálta, azonban ezekről az összefüggésekről a pedagógusok körében viszonylag kevés adat áll rendelkezésre. Feltáró jellegű kutatásunkban így elsősorban arra keressük a választ, hogy milyen kapcsolatban állnak a karaktererősségek a munkahelyi jólléttel. Az átfogó összefüggések feltárásán túl személyközpontú elemzéssel szeretnénk megvizsgálni, hogy a jóllétnek vannak-e mintázatai, el lehet-e különíteni pedagógusok különböző csoportjait a jóllét-alskálákon elért pontszámok alapján, és hogy a klaszterek között vannak-e különbségek a karaktererősségek vonatkozásában.

A szakirodalom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Feltételezzük, hogy a karaktererősségek pozitív kapcsolatban állnak a munkahelyi jóllét különböző elemeivel (Wagner és mtsai, 2020).

H2: Feltételezzük, hogy a munkahelyi jóllét alskáláin elért pontszámok alapján a vizsgálati személyek különböző klaszterekbe rendeződnek, és a klaszterek között eltérés van a karaktererősségek pontszámában (Wagner és mtsai, 2020).

Minta

Az adatgyűjtés 2021 áprilisában zajlott online formában. A kérdőíveket a közösségimédia-felületeken osztottuk meg (Facebook, Messenger), több, kifejezetten pedagógusoknak szóló csoportba is kikerült a felhívásunk. A kutatásba általános és középiskolában dolgozó pedagógusokat vontunk be, a beválogatás kritériuma a jelenleg aktív munkaviszony volt. A kérdőívesomag kitöltése anonim volt, kb. 15-20 percet vett igénybe, amit bármikor indoklás nélkül megszakíthattak a résztvevők. A kutatást az Egyesített Pszichológiai Kutatás-értékelési Bizottság (EPKEB) jóváhagyásával végeztük el (referenciaszám: 2021-15).

A vizsgálatban összesen 264 pedagógus vett részt, ebből 243 nő (92%) és 21 férfi (8%). A minta átlagéletkora 47,79 év volt ($SD = 9,42$), átlagosan 22,85 éve dolgoznak pedagógusként a kitöltők ($SD = 11,12$). A mintából összesen három főt zártunk ki, mert nem feleltek meg annak a kritériumnak, hogy aktív munkaviszonnyal rendelkezzenek általános vagy középfokú oktatási intézetben. Iskolatípusok szerint alapfokú intézményben 147 fő (55,6%), középfokú intézményben 106 fő (40,1%), mindkét iskolatípusban pedig 11 fő (4,2%) dolgozik. Családi állapot szerint a válaszadók közül 32 fő (12,1%) egyedülálló, 21 fő (7,9%) elvált, 166 fő (62,9%) házas, valamint 45 fő (17%) párkapcsolatban él. Lakóhely szerint a fővárosban 46 fő (17,4%), nagyvárosban, megyeszékhelyen 82 fő (31%), kisvárosban 89 fő (33,7%) és községben, faluban 47 fő (17,8%) él.

Felhasznált eszközök, módszerek

A karaktererőségek mérésére a VIA-IS-M kérdőívet alkalmaztuk (McGrath, 2019), ami a számos nemzetközi vizsgálatban alkalmazott VIA-IS (Values in Action – Inventory of Strengths, Működő Értékek Kérdőív, Peterson és mtsai, 2005a) kérdőív módosított és rövidített változata. A VIA-IS-M alsóként négy-négy itemmel méri fel a 24 karaktererőséget, így összesen 96 itemből áll. Minden skála két pozitív és negatív kulcsú itemet tartalmaz (kivéve a Csapatmunkát, ami csak egy fordított itemből áll, pl. „Nem szeretek csoportok tagja lenni”). A kitöltőknek egy 5-fokú Likert-skálán kell értékelniük az állításokat, a magasabb pontszámok arra utalnak, hogy az egyénre jellemzőbb az adott állítás. A mérőeszköz nemzetközi vizsgálatokban megbízható volt (McGrath és Wallace, 2021), magyar mintán az első eredmények alapján szintén megfelelően működött (Molnár és Fodor, 2021).

A munkahelyi jóllét mérésére a *Munkahelyi Jóllét Kérdőívet* (Kun és mtsai, 2017) alkalmaztuk. A kérdőív Seligman PERMA modelljére (2011) építve definiálja a jóllétet. Az összesen 35 itemet tartalmazó mérőeszköz az öt jóllételem mellett (Pozitív érzelmek, Elmélyülés, Pozitív kapcsolatok, Értelem, jelentés és Teljesítmény, siker) 8 állítással méri fel a munka negatív aspektusait. Az itemek munkahelyi környezetre vannak megfogalmazva (pl. „Fontos számomra, hogy a munkám értelmet adjon az életemnek.”). A válaszadóknak egy 5-fokú Likert-skálán kell értékelniük az adott tételeket, a nagyobb pontszámok magasabb jóllét-érzetet jelentenek. A kérdőív belső konzisztenciája megfelelő volt hazai (Kun és Gadanez, 2022) és nemzetközi vizsgálatokban is (Goh és mtsai, 2022).

Ezen túl rákérdeztünk néhány demográfiai jellemzőre, melyek közül az életkor és a pedagógusi munkakörben eltöltött idő években megadott, folytonos változójával dolgoztunk az elemzések során.

Adatok elemzése, eredmények

Az adatok elemzését Jasp 0.17.2. statisztikai program segítségével végeztük. Az elemzéseket, a változók normalitásának az ellenőrzésével kezdtük, amihez Kolmogorov–Szmirnov-próbát alkalmaztunk. A változók döntő többsége nem követ normál eloszlást, ezért a továbbiakban, ahol szükséges volt, nemparaméteres eljárásokat alkalmaztunk. Ezt követően a változók leíró statisztikai elemzése és a mért demográfiai változókkal (életkor, munkatapasztalat) való kapcsolat vizsgálata következett, aminek az eredményeit az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. A változók leíró statisztikai értékei és kapcsolata demográfiai változókkal

	M	SD	Cronbach α	Életkor (r)	Munkatapasztalat (r)
Szépség és kiválóság értékelése	4,1	0,68	0,63	0,02	-0,006
Bátorság	3,66	0,8	0,77	-0,008	-0,03
Kreativitás	3,91	0,72	0,79	0,02	< 001
Kíváncsiság	4,33	0,56	0,77	0,02	-0,02
Méltányosság	4,12	0,7	0,77	0,01	-0,004
Megbocsátás	3,62	0,82	0,68	0,05	-0,01
Hála	4,02	0,66	0,6	0,1	0,07
Őszinteség	4,54	0,66	0,76	0,04	0,04
Remény	4,05	0,77	0,77	-0,02	-0,05
Humor	3,62	0,85	0,77	0,04	0,06
Ítéloképesség	3,48	0,74	0,7	0,006	0,02
Kedvesség	4,19	0,61	0,69	0,06	0,03
Vezetői képesség	2,57	0,66	0,66	-0,08	-0,07
Tanulás szeretete	4,52	0,63	0,8	-0,04	-0,04
Szeretet	4,04	0,87	0,85	0,11	0,1
Alázat	3,23	0,81	0,73	0,02	0,04
Kitartás	4,12	0,72	0,72	-0,02	-0,004
Perspektíva	3,86	0,66	0,73	0,05	0,062
Körültekintés	3,56	0,84	0,82	0,01	0,02
Önszabályozás	3,62	0,73	0,68	0,05	0,04
Társas intelligencia	3,82	0,74	0,71	0,07	0,07
Spiritualitás	3,23	1,18	0,82	0,09	0,05
Csapatmunka	3,45	0,92	0,87	0,05	0,04
Vitalitás	3,54	0,84	0,74	-0,04	-0,04
Elmélyülés	3,92	0,74	0,86	-0,09	-0,12
Pozitív érzelmek	3,82	0,8	0,82	-0,09	-0,08
Pozitív kapcsolatok	3,91	0,87	0,92	-0,02	-0,01
Teljesítmény, siker	4,2	0,53	0,79	-0,04	-0,04
Értelem	4,47	0,5	0,79	-0,06	-0,65
A munka negatív aspektusai	1,92	0,62	0,72	0,12*	0,13*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Az átlagokat tekintve a karaktererőségek közül az Öszinteség ($M = 4,54$) és a Tanulás szeretete ($M = 4,52$) esetén voltak a legmagasabb átlagértékek, a legalacsonyabb érték pedig a Vezetői képességnél ($M = 2,57$) jelent meg. A munkahelyi jóllét elemei közül a legmagasabb átlagértéket az Értelem ($M = 4,47$) változó esetében kaptunk. A megbízhatóságokat tekintve az összes változó elérte a minimumértéket, de viszonylag alacsony megbízhatósági értékeket mutatott a Hála (Cronbach $\alpha = 0,6$) és a Szépség és kiválóság értékelése (Cronbach $\alpha = 0,63$). A demográfiai változók közül az életkor és a munkatapasztalat kapcsolatát vizsgálatuk meg a mért változókkal. Egyedül a munka negatív aspektusának változója mutatott szignifikáns, de gyenge pozitív kapcsolatot az életkorral és a munkatapasztalattal. Tehát minél idősebb a pedagógus, és minél régebb óta van a pályán, annál inkább érzékelti fogja a munkavégzés negatív aspektusait, annál negatívabbak a munkamegélései.

Az első hipotézisben a karaktererőségek és a munkahelyi jóllét pozitív kapcsolatát feltételeztük. A hipotézis vizsgálatára Spearman-féle rangkorrelációs elemzéseket végeztünk el, aminek az eredményeit a 2. táblázat foglalja össze.

A jóllét aspektusai közül a pozitív érzelmek esetében erős korrelációt tapasztaltunk a Reménnyel ($r_s = 0,73$, $p < 0,001$) és a Vitalitással ($r_s = 0,6$, $p < 0,001$). Az elmélyülés szintén a Reménnyel ($r_s = 0,56$, $p < 0,001$) és a Vitalitással ($r_s = 0,57$, $p < 0,001$) áll legszorosabb kapcsolatban, valamint az értelem esetében is a Reménnyel ($r_s = 0,47$, $p < 0,001$) és a Vitalitással ($r_s = 0,51$, $p < 0,001$) áll fenn a legszorosabb pozitív korreláció. A pozitív kapcsolatok a Csapatmunkával ($r_s = 0,36$, $p < 0,001$), a Megbocsátással ($r_s = 0,36$, $p < 0,001$) és a Reménnyel ($r_s = 0,36$, $p < 0,001$) mutatnak szoros kapcsolatot. A teljesítmény a Remény ($r_s = 0,57$, $p < 0,001$) és a Vitalitás ($r_s = 0,46$, $p < 0,001$) mellett a Kitartással ($r_s = 0,42$, $p < 0,001$) és a Bátorsággal ($r_s = 0,39$, $p < 0,001$) mutat együtt járást.

Az előzetes elvárásokkal ellentétben gyenge, de szignifikáns negatív korreláció áll fenn az Alázatosság és a pozitív kapcsolatok között ($r_s = -0,11$; $p < 0,05$). Szintén ellentmond az előzetes feltéveseknek, hogy van olyan karaktererősség, ami egyik munkahelyi

Az átlagokat tekintve a karaktererőségek közül az Öszinteség ($M = 4,54$) és a Tanulás szeretete ($M = 4,52$) esetén voltak a legmagasabb átlagértékek, a legalacsonyabb érték pedig a Vezetői képességnél ($M = 2,57$) jelent meg. A munkahelyi jóllét elemei közül a legmagasabb átlagértéket az Értelem ($M = 4,47$) változó esetében kaptunk. A megbízhatóságokat tekintve az összes változó elérte a minimumértéket, de viszonylag alacsony megbízhatósági értékeket mutatott a Hála (Cronbach $\alpha = 0,6$) és a Szépség és kiválóság értékelése (Cronbach $\alpha = 0,63$). A demográfiai változók közül az életkor és a munkatapasztalat kapcsolatát vizsgálatuk meg a mért változókkal. Egyedül a munka negatív aspektusának változója mutatott szignifikáns, de gyenge pozitív kapcsolatot az életkorral és a munkatapasztalattal. Tehát minél idősebb a pedagógus, és minél régebb óta van a pályán, annál inkább érzékelti fogja a munkavégzés negatív aspektusait, annál negatívabbak a munkamegélései.

jóllételemmel sem áll szignifikáns kapcsolatban (Spiritualitás), vagy csak egy-egy jóllételemmel mutattak szignifikáns, de gyenge kapcsolatot (pl. Alázatosság, Ítéloképesség).

Összességében a Remény ($r_s = 0,36-0,73$) és a Vitalitás ($r_s = 0,26-0,6$) állt a legszorosabb kapcsolatban a munkahelyi jóllét különböző aspektusaival. A pozitív kapcsolatok változónál kevesebb és gyengébb kapcsolatot találtunk a karaktererőségekkel a többi jóllételelemhez képest. A hipotézisünk részben igazolódott, a karaktererőségek többsége szignifikáns pozitív kapcsolatban áll a munkahelyi jóllét elemeivel, azonban vannak olyan erősségek, amik egyáltalán nem, vagy csak egy-egy jóllét-aspektussal állnak összefüggésben.

2. táblázat. A munkahelyi jóllét és a karaktererőségek korrelációs elemzése

	Pozitív érzelmek	Elmélyülés	Pozitív kapcsolatok	Teljesítmény, siker	Értelem, jelentés
Szépség és kiválóság értékelése	0,16**	0,27***	0,11	0,2***	0,3***
Bátorság	0,23***	0,2***	-0,004	0,39***	0,21***
Kreativitás	0,12	0,19**	-0,03	0,31***	0,23***
Kíváncsiság	0,15**	0,27***	0,08	0,34***	0,3***
Méltányosság	0,19**	0,23***	0,13*	0,22***	0,29***
Megbocsátás	0,43***	0,23***	0,36***	0,15*	0,29***
Hála	0,3***	0,29***	0,17**	0,28***	0,33***
Őszinteség	0,05	0,1	-0,05	0,29***	0,19**
Remény	0,73***	0,56***	0,36***	0,57***	0,47***
Humor	0,33***	0,2***	0,21***	0,27***	0,18**
Ítéloképesség	0,09	0,11	0,004	0,27***	0,09
Kedvesség	0,32***	0,3***	0,26***	0,3***	0,35***
Vezetői képesség	0,23***	0,22***	0,16*	0,29***	0,17**
Tanulás szeretete	0,07	0,19***	0,03	0,3***	0,31***
Szeretet	0,33***	0,28***	0,29***	0,31***	0,284***
Alázatosság	-0,11	-0,07	-0,13*	-0,04	0,003
Kitartás	0,14*	0,22***	0,001	0,43***	0,28***
Perspektíva	0,13*	0,16**	0,08	0,33***	0,2**
Körültekintés	0,14*	0,12	0,08	0,26***	0,15*
Önszabályozás	0,15*	0,11	0,05	0,27***	0,18**
Társas intelligencia	0,19**	0,19**	0,25***	0,2***	0,21**
Spiritualitás	0,08	0,03	-0,02	0,07	0,09
Csapatmunka	0,28***	0,18**	0,36***	0,11	0,21**
Vitalitás	0,6***	0,57***	0,26***	0,46***	0,51***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

A második hipotézisben feltételeztük, hogy a munkahelyi jóllét alszámláján elért pontszámok alapján klasztereket tudunk képezni a vizsgálati személyekből. Wagner és munkatársai (2020) vizsgálatához hasonlóan négyklaszteres megoldást alkalmaztunk, amihez Ward-féle hierarchikus klaszterelemzést alkalmaztunk négyzetes euklideszi távolsággal. A klaszterelemzés eredményeit a 3. táblázat foglalja össze, amiben klaszterekre lebontva láthatóak a kitöltők munkahelyi jóllétátlagai, a Z érték pedig azt mutatja, hogy hány szórással tér el a klaszter értéke a minta átlagértékétől.

3. táblázat. Munkahelyi jóllét alapján létrehozott klaszterek

	1. klaszter N = 68		2. klaszter N = 101		3. klaszter N = 55		4. klaszter N = 40	
	M	Z	M	Z	M	Z	M	Z
Pozitív érzelmek	3,44	-0,47	4,38	0,7	4,1	0,35	2,55	-1,56
Elmélyülés	3,4	-0,65	4,34	0,62	4,41	0,24	3,07	-1,87
Pozitív kapcsolatok	3,96	0,09	4,61	0,8	3,62	-0,33	2,55	-1,56
Teljesítmény	3,82	-0,72	4,38	0,34	4,45	0,47	3,85	-0,66
Értelem	4,1	-0,74	4,74	0,54	4,72	0,5	4,08	-0,78

Az első klaszterben lévő pedagógusoknak a pozitív kapcsolatokban voltak átlagos értékeik, a többi jóllételem tekintetében átlag alatti értékeket értek el. Ők a 'szociálisan megtartott' csoport, akik az általános alacsony munkahelyi jóllét mellett egyedül a kapcsolatokban érik el az átlagos szintet. A második klaszterbe tartozó személyek minden jóllét-dimenzióban magas értékeket értek el, ők a 'virágzó', a magas jólléttel jellemezhető csoport, amelynek a legnagyobb az elemszáma. A harmadik klaszterben levő tanárok a pozitív kapcsolatok kivételével a többi dimenzióban átlag feletti értékeket mutattak. Ők a 'munkára motivált' csoport, akik a munkafolyamat kapcsán pozitív élményeket élnek meg, azt értelmesnek találják, abba bevonódnak, ám a munkahelyi kapcsolatok ehhez a pozitív megéléshez nem járulnak jelentősen hozzá. A negyedik klaszterhez tartozó személyeknek kifejezetten alacsony átlaga volt a pozitív érzelmek, elmélyülés és a pozitív kapcsolatok skálán, másfél szórással alacsonyabb a minta átlagánál. A teljesítmény és az értelem skálán a minta átlagától alacsonyabb értékek figyelhetők meg, és bár itt a különbség nem éri el az egy szórást, összességében mégis meglehetősen alacsony értékeket érnek el, ezért őket nevezhetjük a 'küzdőknek'.

A klaszterek létrehozása után megvizsgáltuk, hogy a klaszterek között van-e különbség az egyes karaktererőségeket tekintve. Ennek az ellenőrzésére Kruskal–Wallis-tesztet alkalmaztunk, a páronkénti különbségek megállapítása érdekében pedig Dunn-féle poszt hoc elemzést végeztünk. Az eredményeket a 4. táblázat szemlélteti.

Az eredmények alapján majdnem az összes karaktererőségnél találtunk szignifikáns különbségeket a klaszterek között, egyedül az Alázat és a Spiritualitás esetében nem voltak különbségek az átlagértékekben. Az összes klaszterre jellemző erősség volt az Öszinteség, a Tanulás szeretete és a Kíváncsiság, míg mindegyik klaszterben alacsony átlagértéke volt a Vezetői képességnek, a Spiritualitásnak és az Alázatosságának.

A klasztereket tekintve a 2. klaszterben kaptunk majdnem minden erősség esetében legmagasabb átlagértékeket, a legalacsonyabbakat pedig a 3. és 4. klaszterben. A 2. és 3. klaszterre magas jólléértékek voltak jellemzőek, a különbség csak a pozitív kapcsolatok tekintetében tapasztalható, hiszen ez a harmadik klaszterben lényeges alacsonyabb (M = 3,62). Ezen két klaszter közötti különbségeket vizsgálva azt találtuk, hogy a 2. 'virágzó' klaszterbe tartozó pedagógusoknak olyan karaktererőségekben voltak szignifikánsan magasabb értékei, melyek a pozitív társas kapcsolatok fenntartásához járulnak hozzá, mint például a Megbocsátás, a Humor, vagy a Csapatmunka. Azonban a 3. 'munkára motivált' klaszterben jellemzőbb volt a Kreativitás és a Bátorság.

Az 1. és a 4. klaszterben alacsonyabb jólléértékek voltak a jellemzőek, a 4. 'küzdő' klaszterben kifejezetten alacsony volt a pozitív érzelmek és a pozitív kapcsolatok pontszáma. Ebben a két klaszterben lényeges különbségek voltak a Remény és a Vitalitás tekintetében, a 2. és a 3. klaszterhez képest szignifikánsan alacsonyabb volt ennek a két erősségnek az átlagértéke. Az 1. és a 4. klasztert összevetve a 4. klaszterben az olyan erősségeknél, amik a pozitív érzésekhez és kapcsolatokhoz kötődnek, mint a Humor,

4. táblázat: Karaktererőségek átlaga és szórása az egyes klaszterekben, klaszterek közötti különbségek

	1. klaszter 'szociálisan megtartott'		2. klaszter 'virágzó'		3. klaszter 'munkára motivált'		4. klaszter 'küzdő'		Kruskal-Wallis-teszt		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p	Post-hoc
Szépség és kiválóság értékelése	3,89	0,63	4,21	0,65	4,19	0,56	3,98	0,85	12,44	<,01	2,3 > 1
Bátorság	3,45	0,77	3,66	0,82	3,95	0,72	3,58	0,79	12,12	<,01	3, 2 > 1; 3 > 2, 4
Kreativitás	3,69	0,65	3,92	0,65	4,16	0,7	3,91	0,85	14,19	<,01	2, 3, 4 > 1; 3 > 2
Kíváncsiság	4,14	0,56	4,51	0,45	4,5	0,54	4,36	0,69	25,62	<,001	2, 3, 4 > 1
Méltányosság	3,89	0,7	4,31	0,67	4,15	0,65	3,98	0,72	17,2	<,001	2, 3 > 1; 2 > 3, 4
Megbocsátás	3,42	0,8	3,96	0,65	3,63	0,85	3,2	0,85	32,74	<,001	2 > 1, 3, 4; 3 > 4
Hála	3,87	0,58	4,18	0,6	4,1	0,66	3,8	0,8	12,59	<,01	2, 3 > 1; 2 > 4
Öszinteség	4,36	0,57	4,58	0,48	4,64	0,46	4,63	0,45	11,15	<,05	2, 3, 4 > 1
Remény	3,73	0,72	4,41	0,52	4,4	0,47	3,2	0,79	86,95	<,001	2, 3 > 1; 1, 2, 3 > 4
Humor	3,5	0,79	3,85	0,83	3,69	0,83	3,17	0,8	22,41	<,001	2 > 1, 3; 1, 2, 3 > 4
Ítéloképesség	3,32	0,69	3,62	0,76	3,38	0,77	3,56	0,66	9,6	<,05	2, 4 > 1; 2 > 3
Kedvesség	3,99	0,51	4,38	0,53	4,27	0,56	3,88	0,81	28,09	<,001	2, 3 > 1, 4
Vezetői képesség	2,48	0,65	2,69	0,61	2,59	0,65	2,37	0,62	7,58	0,05	2 > 1, 4
Tanulás szeretete	4,3	0,71	4,58	0,54	4,67	0,5	4,49	0,79	13,35	<,01	2, 3, 4 > 1
Szeretet	3,85	0,83	4,3	0,78	4,11	0,85	3,6	0,96	24,33	<,001	2, 3 > 1, 4
Alázat	3,19	0,8	3,21	0,82	3,15	0,81	3,48	0,83	3,5	0,3	4 > 3
Kitartás	3,84	0,72	4,23	0,65	4,25	0,77	4,14	0,72	16,75	<,001	2, 3, 4 > 1
Perspektíva	3,68	0,66	3,93	0,61	3,97	0,59	3,82	0,8	9,36	<,05	2, 3 > 1
Körütekintés	3,32	0,81	3,71	0,82	3,52	0,77	3,6	0,96	9,69	<,05	2, 4 > 1
Önszabályozás	3,42	0,75	3,77	0,7	3,59	0,76	3,61	0,7	9,89	<,05	2 > 1
Társas Intelligencia	3,65	0,71	4,01	0,66	3,86	0,75	3,57	0,81	17,24	<,001	2, 3 > 1, 4
Spiritualitás	3,15	0,72	3,28	0,53	3,26	0,47	3,2	0,8	0,4	0,9	-
Csapatmunka	3,35	0,82	3,79	0,77	3,35	0,94	2,9	1,08	27,33	<,001	2 > 1, 3, 4; 1, 3 > 4
Vitalitás	3,15	0,72	3,9	0,68	3,9	0,72	2,85	0,82	70,92	<,001	2, 3 > 1, 4

a Remény, Csapatmunka, szignifikánsan alacsonyabb átlagértékek voltak jellemzőek. Viszont más erősségek, amik inkább a teljesítményhez kapcsolódhatnak, mint a Kitartás, Kíváncsiság, Ítéloképesség és Tanulás szeretete, a 'küzdő' klaszterre voltak jellemzőbbek.

Összességében sikerült elkülöníteni a jóllét alsókálai alapján négy klasztert, a klaszterek között pedig majdnem az összes karaktererősség tekintetében szignifikáns különbségeket tapasztaltunk, így ez a hipotézisünk beigazolódt.

Diszkusszió

Kutatásunk célja a pedagógusok karaktererősségei és munkahelyi jólléte közötti összefüggések feltárása volt. Habár a karaktererősségek vizsgálata nemzetközileg igen nagy irodalommal rendelkezik, hazánkban kevés empirikus eredmény áll rendelkezésünkre (Holecz és Molnár, 2014; Zábó és mtsai, 2023), a pedagógusok munkahelyi jóllétével összefüggésben eddig nem vizsgálták még, így ebből a szempontból a vizsgálatunk úttörőnek számít. Az adatok elemzését a leíró statisztikai és korrelációs elemzésekkel kezdtük, majd a pedagógus mintán klasztereket képeztük a jóllét alskálái mentén, amivel a célunk a jóllét mintázatainak a feltárása volt.

A karaktererősségeket tekintve a pedagógusokra a legjellemzőbb erősség az Öszinteség ($M = 4,54$), a Tanulás szeretete ($M = 4,52$) és a Kíváncsiság ($M = 4,33$) volt. Korábbi vizsgálatokhoz viszonyítva részben egyező eredményeket kaptunk. A Tanulás szeretete több kutatásban is az egyik jellemzőbb erősség volt a pedagógusok között (Gradišek, 2012; Heinz és Ruch, 2020; Holecz és Molnár, 2014; Abasimi és Xiaosong, 2016), hasonlóan a Kíváncsisághoz (Gradišek, 2012; Heinz és Ruch, 2020). Az Öszinteség kevésbé volt jellemző a pedagógusokra a korábbi kutatások alapján, azonban egy hazai pedagógusokkal végzett vizsgálatban (Holecz és Molnár, 2014) ezt az erősséget tudták a leginkább alkalmazni a pedagógiai munka során.

A pedagógusokra legkevésbé a Vezetői képesség volt jellemző ($M = 2,57$), ami ellentmond a korábbi eredményeknek, hiszen Heintz és Ruch (2020) német pedagógusoknál más foglalkozási csoportokhoz viszonyítva is jellemzőnek találta ezt az erősséget. A hatékony tanításban szerepet játszik a pedagógus vezetői képessége, szükséges az osztályközösségek irányításához, fegyelmezéséhez (Warren, 2021), így felmerül a kérdés, hogy hazánkban a pedagógusok vezetői képessége mennyire kívánatos tényező, mennyire támogatja, segíti elő az adott iskola kultúrája ezen erősség alkalmazását. A Spiritualitás erőssége sem volt jellemző a mintára ($M = 3,23$), ami szintén ellentmond a korábbi adatoknak, mivel Holecz és Molnár (2014) vizsgálatában ez az egyik legjellemzőbb erősség volt. A Spiritualitás skála nem az egyén vallásosságára irányul, hanem arra, hogy van-e egy olyan hitrendszere, ami saját magán túlmutat. A Csapatmunka erőssége is viszonylag alacsony volt ($M = 3,45$), holott ez Chan (2009) kínai pedagógusokkal végzett vizsgálatában az egyik legjellemzőbb erősség. Ennek a különbségnek lehetnek kulturális gyökerei is, illetve a magyar iskolarendszer nem kedvez az együttműködés kialakításának és támogatásának a pedagógusok között (Lanner, 2023).

A karaktererősségek és a jóllét kapcsolatát vizsgálva, a teljesítmény a Reménnyel, a Vitalitással és a Kitartással mutatta a legerősebb kapcsolatot. A Kitartás meghatározó szerepét a munkahelyi feladatvégzésben Harzer és Ruch (2014) vizsgálata is alátámasztotta, a Reménynek és a Vitalitásnak pedig a célok elérésében lehet szerepe. Az elmélyülés a teljesítményhez hasonló korrelációs mintázatot mutatott a karaktererősségekkel, ami összhangban van Wagner és munkatársai adataival (2020). Az eredmény hátterében az állhat, hogy mindkét konstruktum kapcsolódik a feladatvégzéshez, aminek munkahelyi kontextusban különösen nagy jelentősége van. Az elmélyülés magára a munkafolyamatra összpontosít, és a folyamat közben megtapasztalt érzésekre, míg a teljesítmény inkább az elért eredményre (Wagner és mtsai, 2020).

A pozitív kapcsolatok esetében kevesebb és gyengébb összefüggéseket találtunk a karaktererősségekkel a többi jóllételelemhez képest. A pozitív kapcsolatok értelemszerűen a Csapatmunkával ($r_s = 36$, $p < 0,001$) áll az egyik legszorosabb kapcsolatban. A Csapatmunka munkahelyi kontextusban előre jelezheti a pozitív és a csoport számára építő viselkedésformákat és a szervezet iránti lojalitást (Harzer és Ruch, 2014; Ruch és mtsai, 2018), azonban ez az erősség kevésbé jellemző a pedagógusokra. Éppen azért

a munkahelyi pozitív kapcsolatok elősegítése érdekében érdemes végiggondolni, hogy hogyan lehet a pedagógusok együttműködését támogatni. A pozitív érzelmekkel a legerősebb kapcsolatban a Remény és a Vitalitás volt, ezeknek az erősségeknek a szerepét a pozitív érzelmi állapotokban már Güsewell és Ruch (2012) is megerősítette. Az értelemnek szintén a Vitalitással és a Reménnyel volt a legszorosabb kapcsolata.

Wagner és munkatársai (2020) eredményeit megerősítve, az erősségek többsége szignifikáns pozitív kapcsolatban áll a munkahelyi jóllét elemeivel. Azonban vannak olyan erősségek, melyek egyáltalán nem, vagy csak egy-egy jóllét-aspektussal vannak kapcsolatban (pl. Alázatosság, Ítéloképesség). Ezeknél az erősségeknél felmerül a kérdés, hogy a pedagógus pálya szempontjából mennyire relevánsak, vagy az adott erősség mennyire kívánatos az pedagógiai közegben, mennyire támogatják annak az erősségnek az alkalmazását. Ennek pontosabb megválaszolása érdekében érdemes lenne más munkakörökben dolgozók esetében is megnézni a munkahelyi jóllét és az erősségek kapcsolatát, mert a jelenlegi adataink alapján nem egyértelmű, hogy általában a munkahelyi közegben, vagy kifejezetten a pedagógusi munkában jelenik meg ez a vártnál gyengébb összefüggés.

Összességében a Reménynek ($r_s = 0,36-0,73$) és a Vitalitásnak ($r_s = 0,26-0,6$) volt a legerősebb kapcsolata a munkahelyi jóllét különböző aspektusaival. Ennek a két karaktererősségnek a kiemelt szerepét már több kutatás is alátámasztotta, hiszen az úgynevezett boldogság-erősségekhez tartoznak (Littman-Ovadia és Lavy, 2012; Park és mtsai, 2004, Buschor és mtsai, 2013), valamint a pedagógusok élettél való elégedettségével is ez a két erősség mutatta a legszorosabb kapcsolatot (Chan és mtsai, 2009; Gradišek 2012). Ez a kapcsolat a munkával való elégedettség esetében is megfigyelhető volt a munkavégzés típusától függetlenül (Heinz és Ruch, 2020).

Az általános összefüggések feltárásán túl személyközpontú elemzést is végeztünk, amivel a pedagógusok munkahelyi jóllétének mintázatait tárjuk fel. A klaszterelemzés az egyes mintázatok megragadásával olyan információt szolgáltat, ami a későbbi pszichológiai beavatkozások, az intervenciók munka alapját képezheti. Összesen négy klasztert sikerült elkülöníteni, hasonlóan Wagner és munkatársai eredményeihez (2020). Voltak olyan karaktererősségek, melyek klasztertagságtól függetlenül magas értékeket vettek fel, mint az Őszinteség vagy a Tanulás szeretete, míg a Spiritualitás és az Alázatosság

Az általános összefüggések feltárásán túl személyközpontú elemzést is végeztünk, amivel a pedagógusok munkahelyi jóllétének mintázatait tárjuk fel. A klaszterelemzés az egyes mintázatok megragadásával olyan információt szolgáltat, ami a későbbi pszichológiai beavatkozások, az intervenciók munka alapját képezheti. Összesen négy klasztert sikerült elkülöníteni, hasonlóan Wagner és munkatársai eredményeihez (2020). Voltak olyan karaktererősségek, melyek klasztertagságtól függetlenül magas értékeket vettek fel, mint az Őszinteség vagy a Tanulás szeretete, míg a Spiritualitás és az Alázatosság egyik klaszterre sem volt jellemző. A 'virágzó' és a 'munkára motivált' klaszterben magas munkahelyi jóllét volt jellemző, egyedüli különbség a pozitív társas kapcsolatokban állt fent, ami a 'munkára motivált' klaszterben jóval alacsonyabb volt.

egyik klaszterre sem volt jellemző. A 'virágzó' és a 'munkára motivált' klaszterben magas munkahelyi jóllét volt jellemző, egyedüli különbség a pozitív társas kapcsolatokban állt fent, ami a 'munkára motivált' klaszterben jóval alacsonyabb volt. A két klaszter között azon karaktererőségekben volt szignifikáns különbség, amik a társas kapcsolatok kialakításához és fenntartásához járulhatnak hozzá, mint a Csapatmunka, az Ítéloképesség, a Humor vagy a Megbocsátás. A 'munkára motivált' klaszterben jellemzőbb a Bátorság erőssége. Ezek a pedagógusok kevésbé kapcsolódnak a munkatársaikhoz, és valószínűleg kevésbé játszanak szerepet a saját viselkedésük megítélésében a társas normák, így jobban támaszkodhatnak a Bátorság erősségére. A Bátorság skálában több olyan kérdés van, ami arra irányul, hogy a személy a csoport ellenzése ellenére is felvállalja, kiáll a véleménye mellett.

Az 1. és a 4. klaszterben alacsonyabb jólléértékek voltak a jellemzőek, a 4. 'küzdő' klaszterben kifejezetten alacsony volt a pozitív érzelmek és a pozitív kapcsolatok. Ebben a két klaszterben a Remény és a Vitalitás erőssége lényegesen alacsonyabb a másik két klaszterhez képest. A 'küzdő' klaszterben a pozitív érzésekhez és kapcsolatokhoz köthető erősségekben, mint a Humor, a Remény, Csapatmunka voltak a legalacsonyabb átlagértékek. Viszont a teljesítményhez kapcsolható karaktererőségek, mint a Kitartás, Kíváncsiság, Ítéloképesség és Tanulás szeretete, a negyedik klaszterre jellemzőbbek voltak a harmadikhoz képest. Összességében a munkahelyi társas kapcsolataikban és a munkához köthető pozitív érzések megélésében nehézségeik lehetnek ezen pedagógusoknak, de ez nem vezet a teljesítmény jelentős mértékű romlásához.

Gyakorlati implikációk

A vizsgálatunk eredményei rávilágítanak arra, hogy a karaktererőségek szerepet játszhatnak a pedagógusok munkahelyi jóllétében, így lényeges lehet az olyan stratégiák kidolgozása, melyek bátorítják, ösztönzik a pedagógusokat a saját erősségeik feltárására és alkalmazására. Ennek egyik útja az erősségalapú pozitív pszichológiai intervenciók oktatási környezetben történő alkalmazása lehet (Lavy, 2020). A pozitív pszichológiai intervenciók általános célja a pozitív érzések, viselkedések és kogníciók elősegítése, valamint a jóllét növelése (Sin és Lyubomirsky, 2009), az intervenciók egyik klasszikus, központi témája pedig a karaktererőségek azonosítása és fejlesztése (Parks és Layous, 2016).

A pedagógusokkal való karaktererőségek fejlesztésére irányuló munka épülhet Niemiec (2014) *aware-explore-apply*, azaz „tudatosítás–feltárás–alkalmazás” modelljére. A modell első lépésként az erősségek tudatosítását nevezi meg, amihez kiindulási alap lehet az erősségek azonosítására szolgáló kérdőív (pl. VIA kérdőív) kitöltése. A második lépés az erősségek feltárása, ami az erősségek működési mechanizmusának a megértésére, az erősségekkel kapcsolatos információk integrálására, a harmadik elem pedig a karaktererőségek új módon és különböző szituációkban történő alkalmazására irányul (Fodor és Molnár, 2020). Egy másik fejlesztési megközelítés lehet az erősségekkel kapcsolatos általános tudás bővítésén túl azoknak a speciális erősségeknek a fejlesztésére, alkalmazására fókuszálni, amelyek a legszorosabb kapcsolatban vannak a jóllét elemeivel, mint például a Remény és a Vitalitás.

A fejlesztő beavatkozás fókuszálhat továbbá egy-egy jóllételem fejlesztésére, figyelembe véve, hogy az adott jóllét-aspektushoz mely erősségek kapcsolódnak szorosan, például a pozitív kapcsolatokhoz a Csapatmunka, a teljesítményhez a Kitartás, a pozitív érzelmekhez a Remény. Továbbá a személyközpontú elemzések segíthetnek azonosítani azokat a csoportokat, amelyek tagjai a legtöbbet profitálhatnak egy intervencióból. Ez a megközelítés támogathatja a beavatkozás személyre szabását azzal, hogy az adott

csoporton belül az alacsonyabb jóllételemekek és karaktererősségek fejlesztésére fókuszál. Az eredményeinket alapul véve, például a 3. 'munkára motivált' klaszterben lévő pedagógusoknál a pozitív kapcsolatok elősegítése kerülhetne előtérbe, a 4. klaszternél a pozitív érzések előmozdítása, fókuszálva a Remény, Humor és a Szeretet erősségeire.

Az erősségalapú intervencióknál lényeges figyelembe venni az általános lépések megvalósításán túl az adott intézmény egyedi jellegzetességeit, szükséges feltérképezni a résztvevők érdeklődését, motivációját annak érdekében, hogy a megvalósítandó intervenció valóban igazodjon az adott csoporthoz és intézményhez (Molnár és Fodor, 2022b). Fontos megjegyezni, hogy az egyénre irányuló beavatkozásoknak a hatása hosszabb távon akkor tartható fent, ha az iskolai kultúrába is beépül a pozitív pszichológiai szemléletmód (Orosz és mtsai, 2017). Összegezve az erősségalapú fejlesztések tervezésénél érdemes komplexen, rendszerekben gondolkodva az egyéni szint (pedagógusok) mellett az egész iskolára kiterjedő megoldásokat kialakítani (Lavy, 2020), melyekhez érdemes alkalmazni a pozitív oktatás mára már egyre ismertebbé és elfogadottabbá vált alapelveit és gyakorlatát (Seligman és mtsai, 2009).

Limitációk, további kutatási irányok

A kutatás limitációi közé tartozik a minta nagysága. A nők erősen felülreprezentáltak voltak a résztvevők között, azonban hozzá kell tenni, hogy ez nem csak a jelen minta, hanem a hazai pedagógus populáció jellegzetessége is. Feltáró jellegű vizsgálatot végeztünk, így a mintába bevontunk általános és középfokú intézményben dolgozó pedagógusokat is. Érdemes lenne iskolatípusonként is feltárni, hogy milyen erősségek jellemzőek a pedagógusokra, milyen erősségeket tudnak alkalmazni a munkájuk során. Az adatgyűjtés az online oktatás ideje alatt zajlott, ami felveti a kérdést, hogy a 'munkahelyi pozitív kapcsolatok' változó mennyire értelmezhető. Továbbá az aktuális nehézségek és bizonytalanság, ami a pandémiás helyzetben meghatározó volt, valószínűleg befolyásolta a pedagógusok jóllétét és teljesítményét, így a hosszú távú következtetések levonása érdekében több vizsgálatra lenne szükség. További limitációja a vizsgálatnak, hogy egyes változók (pl. Hála, Szépség és kiválóság értékelése) igen alacsony belső konzisztenciát mutattak, így az ezen skálákkal bemutatott eredményeket fenntartásokkal kell kezelni.

A kutatás során a pedagógusok karaktererősségeit mértük fel, hogy az adott erősség mennyire jellemző az egyénre. A karaktererősségek kutatásának további iránya, hogy az erősségek bizonyos mértékű birtoklásán túl az erősségek különböző kontextusban történő alkalmazását is vizsgálják (Dubreuil és mtsai, 2021). Lényeges fókuszváltás ez az erősségek kutatásában, hiszen valaminek a birtoklása és az alkalmazása között lényeges különbségek lehetnek. Továbbá az empirikus adatok alátámasztották, hogy az erősségek alkalmazása pozitívabb kimenetekkel van összefüggésben, mint az erősségek pusztán birtoklása (Miglianico és mtsai, 2020; Dubreuil és mtsai, 2021). Egy friss vizsgálat már pedagógusok körében is vizsgálta a munkahelyi erősséghasználatot, és alátámasztotta az erősséghasználat hatását a jóllétre (Wai és mtsai, 2024). A pedagógusok erősséghasználatának kutatása még nagyon új terület, így továbblépési irányt nyújthat annak felmérése, hogy a pedagógusok milyen erősségeket tudnak a munkavégzésük során alkalmazni, és ez hogyan függ össze különböző munkahelyi kimenetekkel.

Újabb iránya lehet az iskolai szervezeti vizsgálatoknak a karaktererősségek és a szervezeti klíma és kultúra kapcsolatának a feltárása. Höge és munkatársai (2020) a kontextuális tényezők szerepét emelik ki, és szorgalmazzák az erősségek alkalmazását támogató klímátényezők feltárását. Az iskolák szervezeti klímájának vizsgálatával fény derülhet arra, hogy milyen környezeti tényezők járulhatnak hozzá a különböző karaktererősségek alkalmazásához. Az iskolai klíma vizsgálata a jóllét szempontjából is lényeges, hiszen

az, ahogyan a pedagógusok észlelik az iskolai klímát, hatással van a jóllétükre (Zhang és mtsai, 2023).

A jóllét definiálásánál egy általános koncepciót vettünk alapul, ami nem veszi figyelembe a pedagóguspálya specifikumait. Ez a probléma jellemző a pedagógusok jóllétét vizsgáló kutatásokra, melyek általában más szervezeti kontextusban kifejlesztett, ezért bizonyos szempontból limitáltan értelmezhető modelleket használnak (Roffey, 2012). Továbblépést jelentheti egy olyan komplex jóllétmodell kidolgozása, ami a tanári munka speciális jellemzőire épít, és nem csak egyéni, hanem szervezeti mutatókat is tartalmaz.

Összességében úgy véljük, hogy a kutatásunk a tanári hatékonyság és jóllét fejlesztésének egy perspektivikus irányát mutatja be, amely felhívja a figyelmet a karaktererőségek fejlesztésére irányuló pszichológiai intervenciók lehetőségeire.

Irodalom

- Abasimi, E. & Xiaosong, G. (2016). Character strengths and life satisfaction of teachers in Ghana. *Humanities and Social Sciences Letters*, 4(1), 22–35. DOI: [10.18488/journal.73/2016.4.1/73.1.22.35](https://doi.org/10.18488/journal.73/2016.4.1/73.1.22.35)
- Briner, R. & Dewberry, C. (2007). *Staff wellbeing is key to school success. A research study into the links between staff wellbeing and school performance*. Worklife Support.
- Chan, D. W. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 867–875. DOI: [10.1016/j.tate.2009.01.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.010)
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. DOI: [10.1037/0033-2909.95.3.542](https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542)
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies*, 1–17. DOI: [10.1080/03055698.2021.1940872](https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872)
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher well-being: a systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14. DOI: [10.3389/fpsyg.2023.1205179](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179)
- Dubreuil, P., Ben Mansour, J., Forest, J., Courcy, F. & Fernet, C. (2021). Strengths use at work: Positive and negative emotions as key processes explaining work performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 38(2), 150–161. DOI: [10.1002/cjas.1595](https://doi.org/10.1002/cjas.1595)
- Fodor, S. & Molnár, A. (2020). Karaktererőségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4–5), 20–39. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20)
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W. & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241–1259. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20)
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M. & Christina Meyers, M. (2017). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 573–585. DOI: [10.1080/17439760.2017.1365164](https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164)
- Goh, P. S., Goh, Y. W., Jeevanandam, L., Nyolczas, Z., Kun, A., Watanabe, Y., Noro, I., Wang, R. & Jiang, J. (2022). Be happy to be successful: A mediational model of PERMA variables. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 60(3), 632–657. DOI: [10.1111/1744-7941.12283](https://doi.org/10.1111/1744-7941.12283)
- Gradišek, P. (2012). Character strengths and life satisfaction of Slovenian in-service and pre-service teachers. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(3), 167–180. DOI: [10.26529/cepsj.379](https://doi.org/10.26529/cepsj.379)
- Guest, D. E. (2017). Human resource management and employee well-being: Towards a new analytic framework. *Human Resource Management Journal*, 27(1), 22–38. DOI: [10.1111/1748-8583.12139](https://doi.org/10.1111/1748-8583.12139)
- Güeswell, A. & Ruch, W. (2012). Are only emotional strengths emotional? Character strengths and disposition to positive emotions. *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 4, 218–239. DOI: [10.1111/j.1758-0854.2012.01070.x](https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01070.x)
- Harzer, C. & Ruch, W. (2014). The role of character strengths for task performance, job dedication, interpersonal facilitation, and organizational support. *Human Performance*, 27, 183–205. DOI: [10.1080/08959285.2014.913592](https://doi.org/10.1080/08959285.2014.913592)
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411. DOI: [10.1016/j.edurev.2021.100411](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411)
- Haydon, T., Leko, M. M. & Stevens, D. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2), 99–108.

- Heintz, S. & Ruch, W. (2020). Character strengths and job satisfaction: differential relationships across occupational groups and adulthood. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 503–527. DOI: [10.1007/s11482-018-9691-3](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9691-3)
- Holecz A. & Molnár S. (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 24(10), 3–14.
- Höge, T., Strecker, C., Hausler, M., Huber, A. & Höfer, S. (2020). Perceived socio-moral climate and the applicability of signature character strengths at work: a study among hospital physicians. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 463–484. DOI: [10.1007/s11482-018-9697-x](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9697-x)
- Huppert, F. A. & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861: DOI: [10.1007/s11205-011-9966-7](https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7)
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95. DOI: [10.1007/s11205-011-9966-7](https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7)
- Kun, Á. & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281–310. DOI: [10.1556/0016.2017.001](https://doi.org/10.1556/0016.2017.001)
- Kun, Á. & Gadanez, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*, 41(1), 185–199. DOI: [10.1007/s12144-019-00550-0](https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0)
- Kun, Á., Balogh, P. & Krasz, K. G. (2017). Development of the work related well-being questionnaire based on Seligman's PERMA model. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 25(1), 56–63. DOI: [10.3311/PPSo.9326](https://doi.org/10.3311/PPSo.9326)
- Lai, M. K., Leung, C., Kwok, S., Hui, A., Lo, H., Leung, J. & Tam, C. (2018). A multidimensional PERMA-H positive education model, general satisfaction of school life, and character strengths use in Hong Kong senior primary school students: Confirmatory factor analysis and path analysis using the APASO-II. *Frontiers in Psychology*, 9, 1090. DOI: [10.3389/fpsyg.2018.01090](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01090)
- Lannert, J. (2023). Mít és hogyan tanítsunk a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 73(1–2), 13–30.
- Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 573–596. DOI: [10.1007/s11482-018-9700-6](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6)
- Lim, Y. J. & Kim, M. N. (2014). Relation of Character Strengths to Personal Teaching Efficacy in Korean Special Education Teachers. *International Journal of Special Education*, 29(2), 53–58.
- Littman-Ovadia, H., Lavy, S. & Boiman-Meshita, M. (2017). When theory and research collide: Examining correlates of signature strengths use at work. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 527–548. DOI: [10.1007/s10902-016-9739-8](https://doi.org/10.1007/s10902-016-9739-8)
- Majid, R. A., Ali, M. M. & Alias, A. (2014). Teacher Character Strengths and Talent Development. *International Education Studies*, 7(13), 175–183. DOI: [10.5539/ies.v7n13p175](https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p175)
- McCallum, F. & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19–34. DOI: [10.21913/JSW.v4i1.599](https://doi.org/10.21913/JSW.v4i1.599)
- McCallum, F., Price, D., Graham, A. & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW.
- McGrath, R. E. (2019). *The VIA assessment suite for adults: Development and initial evaluation revised edition*. VIA Institute on Character.
- McGrath, R. E. & Wallace, N. (2021). Cross-validation of the VIA Inventory of Strengths- Revised and its short forms. *Journal of Personality Assessment*, 103(1), 120–131. DOI: [10.1080/00223891.2019.1705465](https://doi.org/10.1080/00223891.2019.1705465)
- Meyers, M. C., Kooij, D., Kroon, B., de Reuver, R. & Van Woerkom, M. (2020). Organizational support for strengths use, work engagement, and contextual performance: The moderating role of age. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 485–502. DOI: [10.1007/s11482-018-9702-4](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9702-4)
- Miglianico, M., Dubreuil, P., Miquelon, P., Bakker, A. B. & Martin-Krumm, C. (2020). Strength use in the workplace: A literature review. *Journal of Happiness Studies*, 21, 737–764. DOI: [10.1007/s10902-019-00095-w](https://doi.org/10.1007/s10902-019-00095-w)
- Mihálka, M. & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiegészítő, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157. DOI: [10.1556/0406.19.2018.006](https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006)
- Molnár, A. & Fodor, Sz. (2021). Az erősségek, mint a jóllét alapjai: a VIA karaktererőségek és a PERMA jóllételelemek összefüggései. In Sass, J. (szerk.), *Út a reziliens jövő felé. A Magyar Pszichológiai Társaság XXIX. Országos Tudományos Nagygyűlése*. Magyar Pszichológiai Társaság. 85–86.
- Molnár, A. & Fodor, Sz. (2022a). A karaktererőségek fogalma, jellemzői és fejlesztési lehetőségei időskorban. In Bene, Á & Mór, M. (szerk.), *Pozitív idősödés I*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 107–135.
- Molnár, A. & Fodor, Sz. (2022b). Pozitív pszichológiai a munkahelyen: az erősségek használata és fejlesztési lehetőségei a szervezetekben. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(1), 147–176. DOI: [10.17627/ALK-PSZICH.2022.1.147](https://doi.org/10.17627/ALK-PSZICH.2022.1.147)
- Niemiec, R. M. (2014). *Mindfulness and character strengths: A practical guide to flourishing*. Hogrefe. DOI: [10.1027/00376-000](https://doi.org/10.1027/00376-000)

- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe. DOI: [10.1027/00492-000](https://doi.org/10.1027/00492-000)
- Niemiec, R. M. & Pearce, R. (2021). The practice of character strengths: Unifying definitions, principles, and exploration of what's soaring, emerging, and ripe with potential in science and in practice. *Frontiers in Psychology*, 3863. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.590220](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590220)
- Oláh, A. & Kapitány-Fövényi, M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 19–45. DOI: [10.1556/mpszle.67.2012.1.3](https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.3)
- Orosz, G., Péter-Szarka, Sz., Bóthe, B., Tóth-Király, I. & Berger, R. (2017). How Not to Do a Mindset Intervention: Learning from a Mindset Intervention among Students with Good Grades. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–11. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.00311](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00311)
- Parks, A. C. & Layous, K. (2016): Positive psychological interventions. In Norcross, J. C., VandenBos, G. R., Freedheim, D. K. & Krishnamurthy, R. (szerk.), *APA handbook of clinical psychology: Applications and methods*. American Psychological Association. 439–449. DOI: [10.1037/14861-023](https://doi.org/10.1037/14861-023)
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2005a). Assessment of character strengths. *Psychologists' desk reference*, 2, 93–98.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2005b). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25–41. DOI: [10.1007/s10902-004-1278-z](https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z)
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Proctor, C., Maltby, J. & Linley, P. A. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 153–169. DOI: [10.1007/s10902-009-9181-2](https://doi.org/10.1007/s10902-009-9181-2)
- Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S. & Ruch, W. (2013): What good are character strengths beyond subjective well-being? The contribution of the good character on self-reported health-oriented behavior, physical fitness, and the subjective health status. *The Journal of Positive Psychology*, 8(3), 222–232. DOI: [10.1080/17439760.2013.777767](https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777767)
- Quinlan, D., Swain, N. & Vella-Brodick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145–1163. DOI: [10.1007/s10902-011-9311-5](https://doi.org/10.1007/s10902-011-9311-5)
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29, 8–17. DOI: [10.53841/bpsecp.2012.29.4.8](https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8)
- Ruch, W., Gander, F., Platt, T. & Hofmann, J. (2018). Team roles: their relationships to character strengths and job satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 190–199. DOI: [10.1080/17439760.2016.1257051](https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257051)
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. DOI: [10.1037/0022-3514.57.6.1069](https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069)
- Salavecz, G., Neculai, K. & Jakab, E. (2006). A munkahelyi stressz és az éhhatékonyág szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(2), 95–109. DOI: [10.1556/Mental.7.2006.2.2](https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.2.2)
- Seligman, M. E. P. (2011) *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. DOI: [10.1080/03054980902934563](https://doi.org/10.1080/03054980902934563)
- Sin, N. & Lyubomirsky, S. (2009): Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. DOI: [10.1002/jclp.20593](https://doi.org/10.1002/jclp.20593)
- Szabó, É. & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények. A tanári kiegésző munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.11.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.11.3)
- Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71–97. DOI: [10.1080/00131911.2019.1705247](https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247)
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. *Educator Stress*, 23–54. DOI: [10.1007/978-3-319-53053-6_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2)
- Van De Voorde, K., Paauwe, J. & Van Veldhoven, M. (2011). Employee well-being and the HRM-organizational performance relationship: A review of quantitative studies. *International Journal of Management Reviews*, 14(4), 391–407. DOI: [10.1111/j.1468-2370.2011.00322.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00322.x)
- Varga, B. A., Oláh, A. & Vargha, A. (2022). A magyar nyelvű PERMA Jóllét Profil kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 23(1), 33–64. DOI: [10.1556/0406.23.2022.001](https://doi.org/10.1556/0406.23.2022.001)
- Wagner, L. & Ruch, W. (2023). Displaying character strengths in behavior is related to well-being and achievement at school: Evidence from between-and within-person analyses. *The Journal of Positive Psychology*, 18(3), 460–480. DOI: [10.1080/17439760.2022.2109196](https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2109196)

- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. T. & Ruch, W. (2020). Character strengths and PERMA: Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 307–328. DOI: [10.1007/s11482-018-9695-z](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9695-z)
- Warren, L. L. (2021). The importance of teacher leadership skills in the classroom. *Education Journal*, 10(1), 8–15. DOI: [10.11648/j.edu.20211001.12](https://doi.org/10.11648/j.edu.20211001.12)
- Watanabe, K., Kawakami, N., Shiotani, T., Adachi, H., Matsumoto, K., Imamura, K., ... & Kern, M. L. (2018). The Japanese Workplace PERMA-Profilier: A validation study among Japanese workers. *Journal of Occupational Health*, 60(5), 383–393. DOI: [10.1539/joh.2018-0050-OA](https://doi.org/10.1539/joh.2018-0050-OA)
- Weber, M., Wagner, L. & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17, 341–355. DOI: [10.1007/s10902-014-9597-1](https://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1)
- Wei, C., Su, J., Zhao, J., Ding, K. & Kong, F. (2024). Strength Use and Well-Being at Work among Teachers: The Mediating Role of Basic Need Satisfaction. *Behavioral Sciences*, 14(2), 95. DOI: [10.3390/bs14020095](https://doi.org/10.3390/bs14020095)
- Zábó, V., Oláh, A. & Vargha, A. (2023). A felnőtt magyar lakosság karaktererősségei – A Karaktererősségek Teszt magyar változatának (VIA-H) validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 24(1), 1–23. DOI: [10.1556/0406.2023.00014](https://doi.org/10.1556/0406.2023.00014)
- Zhang, L. J., Fathi, J. & Mohammaddokht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 130(5), 2269–2299. DOI: [10.1177/00315125231182269](https://doi.org/10.1177/00315125231182269)

Mellékletek

1. melléklet. A karaktererősségek és erények rendszere Peterson és Seligman (2004) nyomán

Erény	Karaktererősség	Karaktererősség jellemzői
Bölcsesség és tudás	Kreativitás	kreatív személynek tartják; hasznos dolgokat csinál, hoz létre; egyedi módon gondolkodik a problémák megoldásáról és a produktivitásról
	Kíváncsiság	felfedező; keresi az újdonságot; érdeklik az új tevékenységek, elképzelések, emberek; nyitott az új élményekre, tapasztalatokra
	Ítéloképesség	analitikus; minden szempontból megvizsgálja a dolgokat; nem von le elhamarkodott következtetést, hanem megpróbálja mérlegelni az összes adatot a döntéshozatal során
	Tanulás szeretete	gyakran megtalálja a módját a tudása és tapasztalatai elmélyítésére; rendszeresen keresi az új lehetőségeket a tanulásra; szenvedélyesen gyarapítja a tudását
	Perspektíva	mindig az összképet nézi; mások hozzá fordulnak bölcs tanácsért; segít másoknak megérteni a világot; tanul a hibáiból
Bátorság	Bátorság	szembenéz a félelmeivel és felülkerekedik a kihívásokon és nehézségeken; kiáll azért, ami helyes; nem riad vissza a fájdalomtól, belső feszültségtől és a zavartól
	Kitartás	kitartóan halad a kitűzött cél felé; megpróbál felülkerekedni minden akadályon; befejezi, amit elkezdett.
	Őszinteség	becsületos és hiteles személy; akkor is az igazat mondja, ha az fájdalmas; őszinte módon mutatja be saját magát; felelősséget vállal a cselekedeteiért
	Vitalitás	lelkesedik az élet iránt; energetikus és aktív; legnagyobb mértékben kihasználja az energiáját
Emberiesség	Szeretet	gyengéd és őszinte másokkal; nem csak megosztja a szeretetét másokkal, hanem el is tudja fogadni a szeretetet; megbecsüli a közeli és meghitt kapcsolatot másokkal
	Kedvesség	jó dolgokat tesz másokért; segít és törődik másokkal; nagylelkű és odaadó; jószívű
	Társas intelligencia	különös figyelmet fordít a szociális helyzetek árnyalataira, mások érzelmeire; jól ráérez arra, hogy mi mozgatja az embereket; tudja, mit kell mondani, tenni társas helyzetekben

Erény	Karaktererősség	Karaktererősség jellemzői
Igazságosság	Csapatmunka	együttműködő és aktív résztvevője a csoportnak, a csapatnak; hűséges a csoportjához; erős felelősséget érez a csoport iránt; mindig kiveszi a részét a munkából
	Méltányosság	erősen hisz abban, hogy egyenlő és igazságos lehetőségek illetnek meg mindenkit; nem hagyja, hogy a személyes érzelmei vagy elfogultság döntsön másokról; úgy bánik másokkal, ahogy szeretné, hogy vele bánjanak
	Vezetői képesség	pozitív hatással van azokra, akiket vezet; előnyben részesíti a vezetést a követés helyett; nagyon jó a szervezésben és abban, hogy átvegye az irányítást a csoport kollektív érdekében
Mértékletesség	Megbocsátás	könnyen elengedi a sértettséget, miután megbántották; ad második esélyt az embereknek; nem bosszúálló vagy haragtartó; elfogadja mások hiányosságait
	Alázatosság	hagyja, hogy az eredményei önmagukért beszéljenek; tudatában van a saját jószágának, de jobban szereti, ha a figyelem másra irányul; nem látja magát különlegesebbnek másoknál; elismeri a saját hiányosságait
	Körütekintés	óvatos és elővigyázatos; leleményes és lelkiismeretes; óvakodik a felesleges kockázatvállalástól, vagy hogy olyan dolgot tegyen, amit később megbánhat
	Önszabályozás	nagyon fegyelmezett; jól kezeli a hibáit és rossz szokásait; nyomás alatt nyugodt marad; megfelelően kezeli az érzelmeit és impulzusait
Transzcendencia	Szépség és kiválóság értékelése	észreveszi a szépséget és a kiválóságot maga körül, gyakran lenyűgözi a szépség, a nagyszerűség és/vagy az erkölcsi jóság, amit tapasztal, sokszor tölti el csodálat
	Hála	rendszeresen megtapasztalja és kifejezi a hálát; nem veszi magától értetődőnek az életében történő jó dolgokat; sok esetben áldottnak érzi magát
	Remény	optimista, arra számít, hogy a legjobb fog megtörténni; hisz benne és dolgozik egy pozitív jövőért; több utat is tud a céljai eléréséhez
	Humor	játékos, szeret mások arcára mosolyt csalni és megnevettetni az embereket; a humorérzéke segít kapcsolódni másokhoz; a nyomasztó helyzeteket mókával és viccekkel teszi derűsebbé
	Spiritualitás	van egy hitrendszere – akár vallásos jellegű, akár nem – arról, hogy az élet valami nagyobbak és jelentősebbnek a része; ez a hit formálja viselkedését, valamint biztonságérzetet, értelmet és célt nyújt számára

Absztrakt

Háttér és célkitűzések: A pedagógus szakma nehézségeire számos vizsgálat felhívta a figyelmet, viszont kevésbé jelenik meg a kutatásokban a pozitív pszichológiai szemléletmód alkalmazása és a személyes erősségek szerepének vizsgálata. Kutatásunk a pedagógusok erősségeire fókuszál, célunk a munkahelyi jóllét és a karaktererősségek kapcsolatának feltárása, valamint a jóllét mintázatainak feltérképezése. Tudomásunk szerint hazai pedagógusmintán még nem született olyan vizsgálat, ami a karaktererősségeket és a munkahelyi jóllétet vizsgálná, így az eredményeink a későbbi jóllét növelését célzó intervenciós vizsgálatok alapjául szolgálhatnak. Módszer: A kutatásban összesen 264 ($M = 47,79$; $SD = 9,42$), általános és középfokú intézményben dolgozó pedagógus vett részt. Az online adatgyűjtés során a Munkahelyi Jóllét Kérdőívet (Kun és mtsai, 2017), ami a PERMA jóllét modell alapján méri fel a munkahelyi jóllétet, és a 24 karaktererősség mérésére szolgáló VIA-IS-M kérdőívet (McGrath, 2019; Molnár és Fodor, 2021) alkalmaztuk. Eredmények: A pedagógusokra a legjellemzőbb karaktererősségek az Öszinteség ($M = 4,54$) és a Tanulás szeretete ($M = 4,52$) voltak. Az előzetes elvárásokkal összhangban majdnem az összes karaktererősség pozitív kapcsolatban állt a munkahelyi jóllét elemeivel, az erősségek közül pedig kiemelkedett a Remény ($r_s = 0,36-0,73$) és a Vitalitás ($r_s = 0,26-0,6$). A jóllét alszkálái alapján négy klasztert sikerült elkülöníteni a vizsgálati személyekből, a klaszterek között pedig jelentős különbségek vannak a karaktererősségek tekintetében. Következtetések: A vizsgálatunk eredményei rávilágítanak arra, hogy a karaktererősségek szerepet játszhatnak a pedagógusok munkahelyi jóllétében, éppen ezért lényeges lehet olyan stratégiák kidolgozása, melyek bátorítják, ösztönzik a pedagógusokat a saját erősségek feltárására és alkalmazására.

Kulcsszavak: pozitív pszichológia, munkahelyi jóllét, karaktererősségek, pedagógusok

Pedagógusok kiégésének és jóllétének vizsgálata a munkamotiváció dimenzióinak tükrében

A tanulmány a pedagógusok munkamotivációja, kiégése, depressziója és szakmai jólléte közötti kapcsolatokat vizsgálja. Ezek megértése fontos, hiszen az oktatási rendszer számára jelentős kihívást jelentenek a pedagógusi pályaelhagyás és kiégés jelenségei. A pedagógusi hivatás magas szakmai elvárásai alacsony társadalmi és anyagi megbecsüléssel társulnak, ami magas stressz-szinttel és kiégéssel jár. Ma nagyobb hangsúlyt kap a pozitív pszichológiai megközelítések révén a pedagógusok jólléte. A tanulmány online kérdőív adatai alapján elemzi a pedagógusok munkamotivációját és mentális egészségét.

Bevezetés

Pedagógusok kiégése

Annak ellenére, hogy napjainkban jelentősen megnövekedett a pedagógusok pályaelhagyási szándéka, a jelenség meghatározó tényezőiről keveset tudunk (McInerney és mtsai, 2018). Számos kutatási eredmény bizonyítja, hogy ez a hivatás jelentős érzelmi bevonódással jár, mely során a szakemberek nagymértékű stressznek, valamint a kiégés jelenségének vannak kitéve. A pályaelhagyási szándék mögött számos ok húzódhat. Kapcsolódhat (a) az egyéni életmódhoz, (b) a szociális és az oktatási politikai faktorokhoz, (c) az intézményi és a szervezeti kontextusokhoz (Allen, 2005; Mihály, 2010; Smithers és Robinson, 2003). A pedagógusi hivatás esetében megállapítható, hogy az alacsony társadalmi megbecsültség és az alacsony bér és juttatások magas teljesítési elvárásokkal társulnak. A munkahelyi követelmény-erőforrás modellje (JD-R: Demerouti és mtsai, 2001) alapján a követelmények túlsúlya növeli a kiégésnek való kitétséget, és ezen keresztül a pályaelhagyási szándékot. A hazai kutatások is megállapították, hogy a nagyobb terhelés hamarabb vezet kiégéshez, illetve pozitív kapcsolat van a kiégés és a munkahely elhagyási szándéka között (Szabó és Jagodics, 2019). Ha a kiégett tanárok a pályán maradnak, az befolyásolja a tanulók jóllétét (Herman, Hickmon-Rosa és Reinke, 2018), ha pedig kiégés vagy azzal összefüggő egészségügyi probléma miatt hagyják el a pályát, az pedagógushiányhoz vezethet. Igen gyakori a kiégés következtében fellépő depresszió, ami hozzájárulhat a pedagógusok hiányzásához, illetve pályaelhagyásához (Dilekmen és Erdem, 2013; Smetackova és mtsai, 2019). A hiányzó munkaerő pótlásából adódó tartós túlterheltség tovább növeli a megmaradt pedagógusok leterheltségét (Sági és Varga, 2011), hozzájárulva ezzel az ő kiégésükhöz

(Szabó és Fehérvári, 2023). A kiegészés és a pályaelhagyás megelőzéséhez szükség van a protektív tényezők feltérképezésére, a jólétüket erősítő hatások azonosítására.

Jóllét és mentális egészség

A pedagógusi funkciót sok negatív indikátor befolyásolja kedvezőtlenül, azonban a pozitív pszichológiai irányzatot követve nagyobb hangsúlyt érdemel a pedagógusi jóllét. A jóllét nem csupán a munkahelyi egészségügyi gondok hiányára, hanem a pedagógusok egészséges és sikeres munkahelyi működésére utal (Benevene és mtsai, 2020). A jóllét sokrétű koncepció, amely magában foglalja a kognitív, érzelmi, fizikai és mentális komponenseket, ökológiailag kezeli a diszpozíciós, személyes, szervezeti, továbbá a környezeti tényezőket (Deutsch és mtsai, 2015). Az általános jóllét mellett a foglalkozáshoz kötődő vagy munkával összefüggő jóllét a segítő hivatásokban különösen nagy hangsúlyt kap, amelyet egy folytonos vonal mentén értékelve az egyik végén a kiegészés és depresszió, a másik végén pedig a munkába való sikeres bevonódás és a szakmai jóllét áll (Parker, Martin és Dicke, 2014; Smetackova és mtsai, 2019).

A védőfaktorok meghatározása és a munkahelyi negatív tényezők befolyásának csökkentése hozzájárulhat a pedagógusok jóllétéhez (Benevene és mtsai, 2020). A magas szintű pedagógusi jóllét erősíti az intézmény minőségi szervezeti működését és az ott dolgozók elköteleződését (Szél, 2018), és kihat az iskolákban folyó munka/tanulás hatékonyságára is (Hascher és Waber, 2021). A tanulmányok azt mutatják, hogy a tanárok kiegészése negatív hatással lehet a tanulók teljesítményére (Petróczi, 2007; McCallum és Price, 2010), másrészt a tanárok jólléte pozitívan befolyásolhatja diákjaik jóllétét (Borbáth, 2020; Falecki és Mann, 2021). Előzetes kutatási eredmények alapján arra következtethetünk, hogy az alacsony szintű pedagógusi jóllét az oktatási reformok és az intézményi fejlődés akadályát képezi, továbbá a rendszeres távolmaradási arány növekedéséhez vezet (Hascher és Waber, 2021).

A jóllét más pszichológiai konstrukciókhoz is köthető, mint például a pedagógusi pályát érintő stressz és kiegészés (negatív oldalon), illetve az elégedettség, a pozitív érzelmek, a reziliencia, a virágzó karrier, a motiváció és elkötelezettség (a pozitív oldalon) (Hascher és Waber, 2021). Több tanulmány is azt sugallja, hogy a tanárok stressz-szintje magasabb, jóllétük alacsonyabb, mint az általános népességé (Education Support Partnership, 2019). Hasznos, praktikus stresszkezelési stratégiák elsajátítása erősítheti jólétüket, mivel pozitív hatást tapasztalhatnak az önbizalmuk és személyes cselekvésérzékük tekintetében. Nem elég azonban a negatív hatások eliminálása, a pozitív készségek

A védőfaktorok meghatározása és a munkahelyi negatív tényezők befolyásának csökkentése hozzájárulhat a pedagógusok jóllétéhez. A magas szintű pedagógusi jóllét erősíti az intézmény minőségi szervezeti működését és az ott dolgozók elköteleződését, és kihat az iskolákban folyó munka/tanulás hatékonyságára is. A tanulmányok azt mutatják, hogy a tanárok kiegészése negatív hatással lehet a tanulók teljesítményére, másrészt a tanárok jólléte pozitívan befolyásolhatja diákjaik jóllétét. Előzetes kutatási eredmények alapján arra következtethetünk, hogy az alacsony szintű pedagógusi jóllét az oktatási reformok és az intézményi fejlődés akadályát képezi, továbbá a rendszeres távolmaradási arány növekedéséhez vezet

fejlesztésére is szükség van: az ilyen jellegű intervenciók sikerrel növelik a tanárok jólétét (Yeh és Barrington, 2023).

A többrendszerű szemlélet (ld. 1. táblázat) elismeri, hogy egy személy valójában független rendszerek egysége, amelyek egymásra épülnek. Belső személyes és külső környezeti tényezők kölcsönösen hatnak egymásra. Számos faktor befolyásolhatja a pedagógusi jólétet, beleértve a személyes és szervezeti tényezők egymásra hatását is (Yildirim, 2014). A szakmai jólétre ható szervezeti tényezők közül ki kell emelni a motivációt, amely egyrészt negatív irányba fordíthatja a munka hatékonyságát, másrészt viszont akár kompenzálhatja is a szervezeti hiányosságokat. Jelen kutatásunkban ezért ennek a tényezőnek jelentős figyelmet szenteltünk.

1. táblázat. A pedagógusok szakmai jólétének tényezőit javasolt fogalmi modell (Yildirim, 2014)

Individuális	Nem Tanítási tapasztalat A foglalkoztatás jellege Oktatási szint	<u>Pedagógusok szakmai jóléte:</u> Munkaelégedettség Önhatékonyság Törekvés Motiváció Autoritás
Szakmai	Tanítási hiedelmek Tanítási gyakorlatok Szakmai fejlesztési tevékenység	
Szervezeti	Iskolai légkör Osztálytermi/tantermi környezet Iskolavezetés (támogató) Értékelés és visszajelzés Munkatársak közötti együttműködés Munkaterhelés	

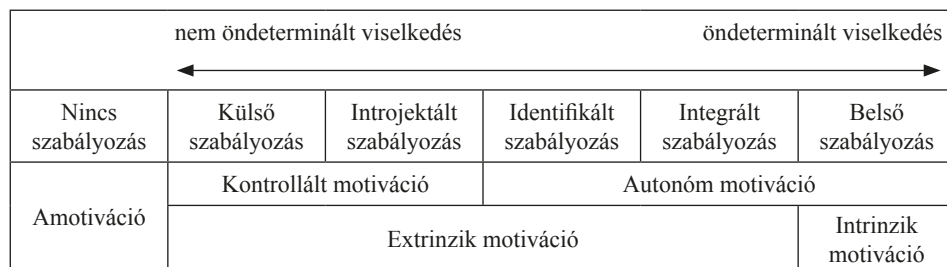
Munkamotiváció

A munka világába lépést követően életünk jelentős részét munkavégzéssel töltjük. Teljesítményünket, testi-lelki jólétünket azonban jelentősen befolyásolja, hogy hogyan érezzük magunkat eközben, hiszen a munkatevékenységhez társuló attitűdök, érzelmek és motivációk jelentős hatású komponensként jelennek meg (Kun és mtsai, 2020). A szubjektív jólétet (mint a mentális egészség egyik elemi tényezőjét) befolyásoló faktork vizsgálatát során célszerű figyelembe venni a munkához kapcsolódó elégedettségi mutatók szerepét is, amelyek megalapozzák a munkamotivációt.

Herzberg (1968) kéttényezős elmélete a munkaelégedettség elemzéséhez használható modell, melyben az elégedettséget kiváltó tényezők motivációs komponensként azonosíthatóak, melyek a következők: (a) az egyén számára sikerélményekben gazdag, érdekes munka; (b) egyéni fejlődési lehetőségek; (c) szervezeti célokkal az egyén képes azonosulni; (d) jó munkahelyi kapcsolatok. Herzberg higiéniai tényezőkként azonosítja azokat a komponenseket, melyek hiánya elégedetlenséget vált ki, melyek a következők: (a) munkakörülmények; (b) vállalatpolitika és vezetés; (c) bér; (d) előrelépési lehetőségek; (e) juttatások; (f) dicséret és (g) rossz munkahelyi légkör. Hackman és Oldham (1976) modellje szerint öt tényező biztosítja a munkahelyi elégedettséget: (a) szaktudás változatossága; (b) feladat komplexitása; (c) feladat relevanciája, fontossága; (d) autonómia és (e) a visszacsatolás. E két korai elmélet legfontosabb hozadéka, hogy a munkával való elégedettséget többféle motivációs tényező határozza meg, illetve az elégedettséget és elégedetlenséget különböző tényezők befolyásolják, egyiket a

másikkal nem lehet pótolni. A tanárok munkával való elégedettségéhez az anyagi elismerés önmagában nem elégséges, egyéb munkafeltételek, a munkába való bevonódás vagy a munkahelyi társas támogatás viszont jelentősen és közvetlenül hozzájárul (Pikó és Mihálka, 2017).

A munkamotiváció egy többdimenziós konstruktum, amellyel számos motivációs elmélet foglalkozik; a kutatásunkban alkalmazott Többdimenziós Munkamotivációs Skála (MWMS) Deci és Ryan (1985, 2000) öndeterminációs elméletén alapul. Az elmélet a személyes fejlődés és önirányítás tekintetében hangsúlyozza a belső erőforrások szerepét, továbbá fókuszba helyezi azokat a pszichológiai folyamatokat, melyek támogatják a mentális egészséget, optimális emberi működést. Egy tevékenység mögött húzóó lehetséges motivációk egy kontinuum mentén helyezhetők el az elmélet alapján (ld. 1. ábra). A modell egyik végpontja (1) az *extrinzik* motiváció, mely teljesen kívülről irányított. Ennek során az egyén (a) külső szabályozás keretében valamilyen külső megerősítést vár a tevékenység elvégzéséért (jutalom, elismerés, pénz, stb.), vagy valamilyen büntetést szeretne elkerülni; (b) az introjektált szabályozás esetén azért cselekszik, hogy belső kényszereinek meg tudjon felelni, annak érdekében, hogy negatív érzéseket kerüljön el (pl. szégyen, szorongás); (c) az identifikált szabályozás keretein belül az egyén a tevékenységet az instrumentális értékekért végzi; (d) az integrált szabályozás keretein belül az egyén azért hajlja végre a tevékenységet, mert az összhangban van a saját értékrendjével és a szelf más értékeivel is. A másik végpont (2) az *intrinzik* motiváció, ami belső folyamatok által vezérelt, autonóm, önirányított viselkedést jelöl. Ebben az esetben az egyén azért tesz meg valamit, mert a tevékenység számára érdekes, élvezettel társul. A kontinuumon kívül esik az amotiváció, mely esetben a tevékenység elvégzésével kapcsolatban az egyén semmilyen jellegű motivációval (sem extrinzik, sem intrinzik) nem rendelkezik (Kun és mtsai, 2020).



1. ábra. Az öndeterminációs elmélet (Deci és Ryan, 2000, 2008 nyomán Kun és mtsai, 2021)

Egy ápolónők munkamotivációját vizsgáló belgiumi tanulmányban kiemelték a vezető szerepét, valamint az intrinzik motivációs faktorokat és a munkába való bevonódást, amelyek kihatottak az ápolónők jóllétére, és a kiegészítő megelőzésében is igazolt hatásuk volt (Kohnen és mtsai, 2024). Egy tanárokat érintő kutatásban a kutatók megkülönböztettek adaptív és nem adaptív motivációs faktorokat; az előbbieket főként azzal függtek össze, hogy mennyire álltak a tanárok személyes kontrollja alatt. Az ún. autonóm motivációk közvetlenül hozzájárultak a tanárok személyes és munkához kapcsolódó jóllétéhez, valamint védőfaktoroként szerepeltek a kiegészítő ellen (Collie és Martin, 2017). Egy olaszországi vizsgálatban szintén az *intrinzik* motivációs faktorok, a pozitív munkakörnyezet mellett a szakmai fejlődési perspektívák, a megfelelő humán erőforrás emelték a tanárok munkaelégedettségét és jóllétét (Barbieri, 2019). Egy hazai kutatás (Models of Teacher Learning – MoTeL Projekt) eredményei szerint az intrinzik faktorok domináns hatása jellemző a pályán maradó pedagógusokra (Paksi, 2023). Egy szegedi kutatás, amely

kvalitatív és kvantitatív módszerekkel vizsgálta a pálya iránti elköteleződést, szintén a belső motivációs tényezőknek tulajdonított nagyobb szerepet, mint a külső erőknél, azonban a kiégés jeleit erősebben mutató pedagógusoknál a külső tényezők nagyobb szerepet kaptak a pályán maradásban (Szabó és Fehérvári, 2023). Az extrinzik és intrinzik motivációk szerepe és jelentősége, valamint ezek aránya a pályán töltött idő függvényében is változhat (Szontagh, 2020). Egy covid-járvány alatti vizsgálatban az extrinzik motiváció csökkentette a tanárok jóllétét azáltal, hogy növelte munka- és stresszterheltségüket, szemben az intrinzik faktorokkal (Panadero és mtsai, 2022).

Ki kell emelni a motivációk közül a szociális elemet is, azaz a munkahelyi kapcsolatokból fakadó társas támogatás erejét, amelynek a külső forrásból származó társas támogatásnál sokkal nagyobb szerepe van a kiégés prevenciójában, hiszen a közös szakmai érdeklődés és tapasztalat hasznos lehet a kihívásoknak való megfelelésben, közös megoldások keresésében (Florilli és mtsai, 2019). Egy másik kutatásban (23 ország részvételével) a szakmai (tanári) jóllét esetében az elsődleges meghatározónak a munkatársak közötti együttműködést találták (Yildirim, 2014).

Kutatási kérdések és hipotézisek

Jelen tanulmány célja, hogy a pedagógusok körében megvizsgáljuk a munkamotiváció, a kiégés és depresszió, továbbá a szubjektív és szakmai jóllét kapcsolatát. Az előzetes szakirodalmi összefoglalás alapján a következő kérdéseket, illetve hipotéziseket fogalmaztuk meg:

RQ1: Milyen összefüggések mutatkoznak a pedagógusok munkamotivációja, kiégése, depressziója, általános és szakmai jólléte között?

RQ2: Milyen tényezők járulnak hozzá a kiégéshez a kutatásban szereplő változók közül?

H1: Korábbi kutatások a kiégés és a depresszió szoros kapcsolatára hívják fel a figyelmet (Dilekmen és Erdem, 2013; Smetackova és mtsai, 2019). Ennek alapján feltételezzük, hogy pozitív a kapcsolat a kiégés, valamint a depresszió között.

H2: Az elméleti modellek, valamint a jóllét és a kiégés közötti kapcsolatokat bemutató kutatások alapján (Hascher és Waber, 2021; Parker, Martin, és Dicke, 2014; Smetackova és mtsai, 2019) negatív kapcsolatot feltételezünk a kiégés, valamint az általános és tanári jóllét között.

H2: Tanárok körében végzet vizsgálatok alapján (Barbieri, 2019; Collie és Martin, 2017; Paksi, 2023) pozitív összefüggést feltételezünk a munkamotiváció dimenziói közül az intrinzik motivációk és a jóllét-indikátorok között.

H3: Panadero és munkatársai (2022) kutatásai alapján negatív összefüggést feltételezünk az extrinzik motivációk, valamint az amotiváció és a jóllét között.

H3: A depresszió vonatkozásában ellentétes irányú kapcsolatokat feltételezünk, azaz az extrinzik motivációval és amotivációval pozitív, az intrinzik motivációval negatív összefüggést (Panadero és munkatársai, 2022).

H4: Végezetül, feltételezzük, hogy a kiégés legjelentősebb prediktorai az alacsony szintű jóllét, az amotiváció és a depresszió.

Módszerek

Résztvevők és eljárás

A *Pedagógusok mentális egészségvédelme: a stresszfaktorok, a kiégés, reziliencia* elnevezésű kutatásnak ebben a szakaszában összesen 249 pedagógus vett részt, akik a Közoktatási Információs Rendszer (KIR) adatbázisában elérhető aktív oktatási intézményekben dolgoznak. Az etikai engedélyt az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola adta ki (eng. sz.: 14/2023). Az online kérdőívek kitöltésekor az anonimitásra törekedtünk, így a kutatás nem tekinthető reprezentatívnak. A pedagógusok megkereséséhez szisztematikus mintavételt alkalmaztunk. Az első szakaszban a KIR intézményi adatbázisában elérhető (összesen = 5719) minden tizedik intézményét (= 571) választottuk ki. Ezt követően szintén minden ötödik intézménynek (= 572) küldtük el a felmérést. A kérdőív népszerűsítéséhez közösségimédia-platformokat is bevontunk. A jelen kutatásban szereplő minta elemszáma $N = 249$ volt. A minta nemek, életkorok, pedagógusi életpályamodell besorolási kategóriák és végzettség szerinti megoszlásait az 1. táblázat mutatja be:

1. táblázat. A kutatásban szereplő minta jellemzői ($N = 249$)

	Elemzés (n)	%
1. Nem		
Férfi	36	14,5
Nő	213	85,5
2. Életkori besorolás		
21–29 év	19	7,6
31–39 év	29	11,6
41–49 év	70	28,1
51–59 év	101	40,6
>60 év	30	12,0
3. A pedagógus életpályamodell szerinti kategóriák		
Tanuló	2	0,8
Gyakornok	6	2,4
Tanár I.	98	39,4
Tanár II.	109	43,8
Mestertanár	34	13,7
4. Végzettség		
Óvodapedagógus	48	19,3
Tanító	44	17,7
Tanár	101	40,6
Gyógyypedagógus	37	14,9
Pedagógiai asszisztens	2	0,8
Több végzettség	8	3,2
Egyéb	9	3,6

Vizsgálati eszközök

A kutatás során a következő mérőeszközöket alkalmaztuk (a skálák megbízhatósági mutatóit, azaz a Cronbach α értékeit a 2. táblázat tartalmazza):

A helyes felsorolás:

- a. Többdimenziós Munkamotivációs Skála (MWMS; Gagné és mtsai, 2015; magyar verzió: Fényszárosi és mtsai, 2018; Kun és mtsai, 2020). A skála a munkahelyi motívációk felmérésére alkalmas, amelyben a válaszadók Likert-féle skálán (1-től 7-ig) jelezhetik, hogy az adott állítások mennyire pontosan írják le azokat az indokokat, amelyek miatt energiát fektetnek a munkájukba. A kérdőív 19 tétele tehát a válaszadók extrinzik, introjektált, identifikált és intrinzik motívációinak erősségét méri fel.
- b. Mini-Oldenburg Kiegészítő Kérdőív (The Mini Oldenburg Burnout Inventory; MOLBI; Thun és mtsai, 2014, magyar verzió: Ádám és mtsai, 2020). A MOLBI 10 állítást tartalmaz, és két alskálára (Kimerülés, Kiábrándultság) osztható, melyekre 5-5 tétel vonatkozik. A válaszok négyfokú Likert-skálán értékelhetőek, ahol 1 = teljes mértékben egyetértek, 4 = egyáltalán nem értek egyet. A két alskálán elért magas pontszámok a kiégést jelzik.
- c. Epidemiológiai Kutatási Központ -Depresszióskála (Center of Epidemiologic Studies – Depression scale, CES-D, Radloff, 1977, magyar verzió: Demetrovics, 2007). A kérdőív fő célja az általános populáció depressziójának felmérése, ugyanakkor klinikai mintaként is használható. A válaszadáshoz négyfokú Likert-féle skálát használható, ahol a végpontok: 0 = ritkán vagy soha; 1 = Néha (1-2 nap); 2 = Gyakran (3-4 nap); 3 = Nagyon gyakran, vagy mindig (5-7 nap). A depressziós tünetek gyakorisága magasabb a magasabb pontszámmal rendelkezők körében.
- d. A WHO jóllét Kérdőív rövidített változata (WHO-5, Well-Being Index, WBI, Bech, 1996; Topp és mtsai, 2015; magyar verzió: Susánszky és mtsai, 2006). A WHO általános Jóllét Skála 5 tételes változata (Bech és mtsai, 1996) az elmúlt kéthetes időszak alapján kíván tájékoztatást adni a személyek általános jóllétéről. A teszt 4-fokú Likert-féle skálán értékelhető állításokat tartalmaz. A mérőeszköz nem tartalmaz fordított tételeket, a magasabb pontszámok pedig pozitívabb, kedvezőbb pszichés állapotot jelentenek.
- e. A Tanári Jóllét Kérdőív (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire, TSWQ; Renshaw és mtsai, 2015). A kérdőív, amely a tanárok munkával kapcsolatos jóllétének szempontjait, azaz a tanítás hatékonyságát és a tanár iskolai kötődésérzését méri, összesen 8 itemből áll. A magyar verzió alapja a szerzők saját fordítása. Egy 4 fokozatú Likert-típusú skálán a résztvevőknek értékelni kell jóllétük szintjét tanári hivatásuk különböző aspektusaihoz képest. A magas szintű jóllét a magas pontszámokban tükröződik.

Eredmények

Leíró statisztika

Az eredményeket a leíró statisztikával kezdtük (2. táblázat).

2. táblázat. A kutatásban szereplő változók leíró statisztikája (N = 249)

	Terjedelem	Átlag (szórás)	Cronbach α
1. Kiegész (MOLBI) kiábrándultság	5–19	10,67 (2,94)	0,74
2. Kiegész (MOLBI) kimerültség	8–17	13,37 (1,95)	0,80
3. Depresszió (CESD)	3–59	19,14 (10,36)	0,91
4. WHO általános jóllét	0–15	7,73 (3,06)	0,83
5. TSWQ Tanári jóllét	8–32	24,52 (4,82)	0,88
6. Munkamotiváció (MWMS) amotiváció	3–21	5,93 (3,01)	0,83
7. Munkamotiváció (MWMS) társas motiváció	3–21	8,52 (3,98)	0,70
8. Munkamotiváció (MWMS) anyagi motiváció	3–21	7,44 (4,14)	0,72
9. Munkamotiváció (MWMS) introjektált szabályozás	4–28	17,90 (5,50)	0,74
10. Munkamotiváció (MWMS) identifikált szabályozás	3–21	15,59 (3,84)	0,83
11. Munkamotiváció (MWMS) intrinzik szabályozás	3–21	14,16 (4,49)	0,92

A kiegész változói közül a kimerültség kisebb szórást, ugyanakkor magasabb átlagértéket kapott a kiábrándultsághoz képest. A tanári jóllét magasabb szintűnek mutatkozott, mint az általános jóllét. Továbbá a munkamotivációs változók közül az amotiváció volt a legkevésbé jellemző, ugyanakkor az extrinzik motivációk mellett a belső motivációk erőteljesebben mutatkoztak meg.

Korrelációelemzés

A 2. táblázatban láthatók a kiegész két dimenziója, valamint a mentálisegészség-mutatók közötti kapcsolatokat jellemző korrelációs együtthatók. A kiegész kiábrándultság dimenziója pozitívan korrelált a kimerültséggel ($r[249] = 0,53$, $p < 0,001$), a depresszió-pontszámmal ($r[249] = 0,51$, $p < 0,001$), és negatívan a pszichológiai jólléttel ($r[249] = -0,48$, $p < 0,001$), valamint a tanári jólléttel ($r[249] = -0,61$, $p < 0,001$).

2. táblázat. A kiégés és a mentális egészség mutatói közötti kapcsolatok korrelációs mátrixa (N = 249)

r korrelációs együtthatók	1	2	3	4	5
1. Kiégés (MOLBI) kiábrándultság	-	0,53*	0,51*	-0,48*	-0,61*
2. Kiégés (MOLBI) kimerültség	-	-	0,62*	-0,65*	-0,43*
3. Depresszió (CESD)	-	-	-	-0,60*	-0,53*
4. WHO általános jóllét	-	-	-	-	0,46*
5. TSWQ Tanári jóllét	-	-	-	-	-

Megjegyzések: *p < 0,001

A 3. táblázatban a munkamotiváció dimenziói és a mentálisegészség-mutatók közötti kapcsolatokat jellemző korrelációs együtthatók értékeit láthatjuk. Az amotiváció legerősebb kapcsolatot a kiábrándultsággal mutatott ($r[249] = 0,67$, $p < 0,001$), szintén közepesen erős az összefüggés a depresszióval ($r[249] = 0,50$, $p < 0,001$), valamint negatív a tanári jólléttel ($r[249] = -0,53$, $p < 0,001$). Az extrinzik munkamotivációs dimenziók közül a szociális motiváció nem függ össze a kiégéssel, egyedül a depresszióval mutat enyhe pozitív kapcsolatot ($r[249] = 0,12$, $p < 0,05$). Az anyagi motiváció sem mutat kapcsolatot a kiégéssel ($p > 0,05$), és szintén a depresszióval jelez enyhe pozitív kapcsolat ($r[249] = 0,16$, $p < 0,05$). A belső motivációk ezzel szemben főként a kiábrándultsággal mutatnak közepesen erős negatív összefüggést, és szintén negatív a kapcsolat a depresszióval, valamint pozitív a jóllét mindkét változójával.

3. táblázat. A kiégés és a mentális egészség mutatóinak kapcsolata a munkamotiváció elemeivel

r korrelációs együtthatók	MOLBI kiábrándultság	MOLBI kimerültség	CESD depresszió	WHO jóllét	TSWQ Tanári jóllét
Amotiváció	0,67***	0,43***	0,50***	-0,38***	-0,53***
Szociális	0,002	0,07	0,12*	-0,03	-0,06
Anyagi	0,09	0,08	0,16*	-0,05	-0,09
Introjektált	-0,39***	-0,12	-0,21**	0,18**	0,27***
Identifikált	-0,47***	-0,16*	-0,25***	0,20**	0,29***
Intrinzik	-0,67***	-0,36***	-0,45***	0,45***	0,49***

Megjegyzések: *p < 0,05 **p < 0,01 ***p < 0,001

Többváltozós regresszioelemzés (stepwise módszer)

A kiégés kiábrándultság dimenziójának többváltozós regresszioelemzésének eredményeit a 4. táblázatban láthatjuk. Stepwise módszerrel négy független változó maradt szignifikáns a végső modellben: az amotiváció ($\beta = 0,33$; $p < 0,001$), az intrinzik motiváció ($\beta = -0,32$; $p < 0,001$), a tanári jóllét ($\beta = -0,22$; $p < 0,001$), valamint az általános jóllét ($\beta = -0,11$; $p < 0,05$). A négy változó magyarázó ereje összesen $R^2 = 0,63$.

4. táblázat. A kiegész kiábrándultság dimenziójának többváltozós regresszió-elemzése

	B (S.E.)	β	Szignifikancia
1. modell: Amotiváció	0,51 (0,05)	0,67	p < 0,001
R ²	0,45*		
2. modell: Amotiváció Intrinzik motiváció	0,32 (0,04) -0,28 (0,03)	0,43 -0,42	p < 0,001 p < 0,001
R ²	0,57*		
3. modell: Amotiváció Intrinzik motiváció Tanári jóllét	0,25 (0,04) -0,23 (0,03) -0,16 (0,03)	0,34 -0,35 -0,26	p < 0,001 p < 0,001 p < 0,001
R ²	0,62*		
4. modell: Amotiváció Intrinzik motiváció Tanári jóllét Pszichológiai jóllét	0,25 (0,04) -0,21 (0,03) -0,14 (0,03) -0,11 (0,04)	0,33 -0,32 -0,22 -0,11	p < 0,001 p < 0,001 p < 0,001 p < 0,05
R ²	0,63*		

Megjegyzések. B = standardizálatlan regressziós együtthatók; S.E. = standard hiba;
 β standardizált regressziós együtthatók.

Végül az 5. táblázat mutatja a kiegész kimerültség dimenziójának többváltozós regresszió-elemzésének eredményeit. A táblázatból kitűnik, hogy a legerősebb prediktor az általános jóllét csökkenése ($\beta = -0,42$; p < 0,001), amit a depresszió követ ($\beta = 0,31$; p < 0,001). Emellett az amotiváció járul még hozzá jelentősen a kimerültséghez ($\beta = 0,11$; p < 0,05).

5. táblázat. A kiegész kimerültség dimenziójának többváltozós regresszió-elemzése

	B (S.E.)	β	Szignifikancia
1. modell: WHO jóllét	-0,41 (0,03)	-0,65	p < 0,001
R ²	0,42		
2. modell: WHO jóllét CESD Depresszió	-0,27 (0,04) 0,07 (0,01)	-0,43 0,36	p < 0,001 p < 0,001
R ²	0,50		
3. modell WHO jóllét CESD Depresszió Amotiváció	-0,27 (0,04) 0,06 (0,01) 0,05 (0,03)	-0,42 0,31 0,11	p < 0,001 p < 0,001 p < 0,05
R ²	0,51		

Megjegyzések. B = standardizálatlan regressziós együtthatók; S.E. = standard hiba;
 β = standardizált regressziós együtthatók.

Összegzés

Jelen tanulmány a pedagógusok munkamotivációja, kiégése, depressziója, valamint általános, illetve szakmai jólléte közötti kapcsolatokat vizsgálta. A tanulmány igazolta a pedagógusok mentális egészségének, jóllétének és munkamotivációjának komplex összefüggéseit, az általunk felállított hipotézisek közül valamennyi megerősítést nyert.

A leíró statisztikai elemzések alapján a kiégés kimerültség dimenziója magasabb átlagértéket mutatott a kiábrándultság dimenziójával szemben. A munkamotiváció dimenziói közül az extrinzik és intrinzik motivációk jelennek meg erőteljesen, míg az amotiváció volt a legkevésbé jellemző a vizsgált mintán.

Szignifikánsnak bizonyultak a munkamotiváció és a mentális egészség közötti kapcsolatok. A korrelációelemzések alapján a kiégés kiábrándultság dimenziója pozitív kapcsolatban állt a kiégés kimerültség dimenziójával, valamint a depresszióval, azonban negatívan korrelált az általános és szakmai jólléttel. A kimerültség változó mutathatja a mintában szereplő pedagógusok leterheltségét. Ez az eredmény visszavezethető a munkahelyi követelmény és az erőforrás egyensúlyának korábban tárgyalt kérdéskörére. Korábbi kutatások alapján is elmondható, hogy a leterheltség, a követelmények túlsúlya növelheti a kiégésnek való kitettségét (Demerouti és mtsai, 2001; Szabó és Jagodics, 2019).

A munkamotiváció esetében az intrinzik és identifikált motivációk negatív kapcsolatban álltak a kiégés kiábrándultság dimenziójával és a depresszióval. Ez azt jelenti, hogy minél erősebben jelenik meg a pedagógusok körében az intrinzik és identifikált szabályozás, annál alacsonyabb a kiégés kiábrándultság dimenziója és a depresszió szintje. Az öndeterminációs elmélet alapján határozták meg a munkamotiváció két fő típusát. Külső tényezőktől vezérelt az extrinzik, míg belső folyamatokon alapul az intrinzik motiváció, ahol önmagában a tevékenység az érdeklődés és öröm forrása. Az eredmények alapján a pedagógusok jóllétéhez pozitívan járultak hozzá az intrinzik és identifikált motivációk, védelmet nyújthatnak a kiábrándultság és depresszió ellen. A tanulmányban korábban bemutatott belga példa is összhangban áll ezzel a megállapítással. Egy kutatásban részt vevő ápolónők esetében a munkába való bevonódás és az intrinzik motiváció pozitív hatást gyakorolt a jóllétre és a kiégés megelőzésére (Kohen és mtsai, 2024). A bevezető részben említett, pedagógusokat érintő kutatások esetében

A munkamotiváció esetében az intrinzik és identifikált motivációk negatív kapcsolatban álltak a kiégés kiábrándultság dimenziójával és a depresszióval. Ez azt jelenti, hogy minél erősebben jelenik meg a pedagógusok körében az intrinzik és identifikált szabályozás, annál alacsonyabb a kiégés kiábrándultság dimenziója és a depresszió szintje. Az öndeterminációs elmélet alapján határozták meg a munkamotiváció két fő típusát. Külső tényezőktől vezérelt az extrinzik, míg belső folyamatokon alapul az intrinzik motiváció, ahol önmagában a tevékenység az érdeklődés és öröm forrása. Az eredmények alapján a pedagógusok jóllétéhez pozitívan járultak hozzá az intrinzik és identifikált motivációk, védelmet nyújthatnak a kiábrándultság és depresszió ellen. A tanulmányban korábban bemutatott belga példa is összhangban áll ezzel a megállapítással.

az adaptív motivációs faktorok, és különösen az autonóm motivációk védőfaktoroként szerepeltek a kiégéssel szemben (Collie és Martin, 2017).

A kiégés kiábrándultság dimenziójának többváltozós regresszióelemzése alapján szignifikáns prediktorokként a munkamotiváció esetében (a) az amotiváció, (b) az intrinzik motiváció, továbbá (c) a szakmai jóllét és (d) az általános jóllét jelentek meg ($R^2 = 0,63$). Az amotiváció szignifikáns prediktorként arra utal, hogy akik tevékenységük iránt semmiféle motivációval nem rendelkeztek (Kun és mtsai, 2020), nagyobb valószínűséggel tapasztaltak kiábrándultságot. Ezzel szemben az intrinzik motiváció mint prediktor arra adhat magyarázatot, hogy akik belső motiváció alapján élvezettel végezték munkájukat (Kun és mtsai, 2020), kevésbé voltak hajlamosak a kiábrándultság kialakulására. Az általános és szakmai jóllét megjelenése prediktorként azt sugallják, hogy akik általában jól érezték magukat, akik elégedettek voltak a munkájukkal (Benevene és mtsai, 2020), kevésbé voltak hajlamosak a kiábrándultságra.

A kiégés kimerültség dimenziójának többváltozós regresszióelemzése alapján a leg-erősebb prediktorok (a) az általános jóllét csökkenése, (b) a depresszió és (c) az amotiváció voltak ($R^2 = 0,51$). Ez az eredmény azt sugallja, hogy a pedagógusok kiégésének mértéke nagyban összefügg az általános jóllétük csökkenésével, ami tükrözheti a munkahelyi stressz és a terhelés negatív hatásait (Szabó és Jagodics, 2019). A vizsgált minta esetében is megállapítható, hogy a kiégés és a depresszió kapcsolatban állnak, mint azt korábbi kutatások is megállapították (Parker, Martin, és Dicke, 2014; Smetackova és mtsai, 2019). A motiváció hiánya, vagyis az amotiváció erős összefüggést mutatott a kimerültséggel. Ennek értelmében az érdeklődés és az önmotiváció hiánya (Kun és mtsai, 2020) szintén jelentős tényező lehet a kiégés kialakulásában.

A tanulmány erőssége, hogy számos változót és összefüggést vizsgál, széleskörű leíró statisztikát és korreláció-, valamint regresszióelemzéseket alkalmaz. A többváltozós regresszióelemzések különösen segítenek megérteni a héttérben húzódó mélyebb összefüggéseket. A tanulmány többdimenziós megközelítése lehetőséget nyújt a problémák összetett természetének mélyebb megértésében. A tanulmány korlátai között meg kell említeni, hogy csak pillanatképet ad a vizsgált változokról, mivel keresztmetszeti jellegű. A kazuális kapcsolat megértésében longitudinális kutatás segíthetne. Az adatfelvételt önbevalláson alapult, amely megnövelheti a torzítás lehetőségét, kiváltképp olyan érzékeny témák esetében, mint a mentális egészség. A kutatás számos változót vizsgál, azonban a pedagógusok kiégésének, jóllétének komplex megértése érdekében más potenciális tényezők figyelembevétele is felmerülhet, mint például a szervezeti kultúra. Végül meg kell említeni, hogy az érzékeny témát érintő változók függvényében az adatfelvétel során a kitöltési hajlandóság alacsony volt a pedagógusok körében. Mindazonáltal úgy gondoljuk, adataink kiválóan illeszkednek a nemzetközi szakirodalom eredményeihez, tovább erősítve például a belső motivációk védő szerepét.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy az általános és szakmai jóllét, továbbá a munkamotivációs faktorok jelentős szerepet játszanak a kiégés kialakulásában a vizsgált populációban. A munkamotiváció és a kiégés között talált összefüggések arra utalnak, hogy az erőforrás és a követelmények egyensúlya fontos a pedagógusok számára, figyelembevétele segíthet csökkenteni a kiégés kialakulásának esélyét. A munkáltatók és az oktatási intézmények számára érdemes olyan környezetet teremteni, amely támogatja azokat a motivációs tényezőket (intrinzik, identifikált), melyek csökkentik a kiégés kockázatát. Különösen figyelni kell a pedagógusi kiégés kimerültség dimenziójára a prevenciós és intervenciós programok kidolgozása esetén. Érdemes olyan kezdeményezésekben gondolkodni, melyek segítik a munkahelyi stressz csökkentését, figyelembe veszik munkaterhelésüket. A munkahelyi motiváció, különös tekintettel az intrinzik (autonóm) motiváció fontossága a pedagógusok mentális egészségének megőrzése és a kiégés megelőzése szempontjából fontos szerepet játszhat. A pedagógusok szakmai

jóllétének fenntartása érdekében kulcsszerepe lehet az erős szociális támogatásnak is. A kutatás eredményei iránymutatást adhatnak, segíthetnek a prevenciós és intervenciós módszerek kialakításában a pedagógusok munkahelyi kiégésének megelőzése és kezelése érdekében.

A kutatás kiterjesztése különböző oktatási kontextusokban és környezetben dolgozó pedagógusokra lehetővé tenné a pedagógusok mentális egészségét és motivációját befolyásoló tényezők és körülmények azonosítását. A pedagógusok mentális egészségének, munkamotivációjának, kiégésének hosszútávú hatásvizsgálatával kaphatnánk teljeskörű képet a problémák, összefüggések pontos azonosításához.

Tóthpál-Halasi Orsolya

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Pikó Bettina

Szegedi Tudományegyetem Magartartástudományi Intézet

Irodalom

- Ádam, S., Dombrádi, V., Mészáros, V., Bányai-Márton, G., Nistor, A. & Bíró, K. (2020). Az Oldenburg Kiégés Kérdőív és rövidített változatának összehasonlító elemzése. *Ideggyógyászati Szemle*, 73, 231–240. DOI: [10.18071/ISZ.73.0231](https://doi.org/10.18071/ISZ.73.0231)
- Allen, M. B. (2005). *Eight Questions on Teacher Recruitment and Retention: What does the Research Say?* Education Comission of the States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489332.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 16.
- Barbieri, B., Sulis, I., Porcu, M. & Toland, M. D. (2019). Italian teachers' well-being within the high school context: Evidence from a large scale survey. *Frontiers in Psychology*, 10, 1926. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.01926](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01926)
- Bech, P. (1996). *The Bech, Hamilton and Zung Scales*. 2. kiadás. Springer.
- Benevene, P., De Stasio, S. & Fiorilli, C. (2020). Editorial: Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, 11, 1239. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.01239](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239)
- Bortbáth, K. (2020). Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermeknevelés*, 8(2), 299–317. DOI: [10.31074/gyntf.2020.2.299.317](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.299.317)
- Collie, R. J. & Martin, A. J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199–210. DOI: [10.1016/j.tate.2017.02.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum. DOI: [10.1007/978-1-4899-2271-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. DOI: [10.1207/S15327965PLI1104_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. DOI: [10.1037/a0012801](https://doi.org/10.1037/a0012801)
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands – Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: [10.1037/0021-9010.86.3.499](https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499)
- Detrovics, Z. (2007). *Drog, család, személyiség: A különböző típusú drogok használatának személyiségpszichológiai és családi háttere*. L'Harmattan Kiadó. http://detrovics.hu/dokumentumok/Drog_Csalad_Szemelyiseg_2007_nyomda.pdf Utolsó letöltés: 2024. 01. 16.
- Deutsch, S., Fejes E., Kun, Á. & Medvés D. (2015). A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 49–71. DOI: [10.17627/ALK-PSZICH.2015.2.49](https://doi.org/10.17627/ALK-PSZICH.2015.2.49)
- Dilekmen, M. & Erdem, B. (2013). Depression levels of the elementary school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 793–806. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.12.091](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.091)
- Falecki, D. & Mann, E. (2021). Practical Applications for Building Teacher WellBeing in Education. In Mansfield, C. F. (szerk.), *Cultivating Teacher Resilience*. Springer. 175–191. DOI: [10.1007/978-981-15-5963-1_11](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_11)

- Fényszárosi, É., Sallay, V., Matuszka, B. & Martos, T. (2018). Munkával kapcsolatos motivációk és elégedettség – Személyorientált elemzés. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73, 411–434. DOI: [10.1556/0016.2018.73.3.3](https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.3.3)
- Florilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A. & Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychology*, 10, 2743. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.02743](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743)
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E. & Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 628–646. DOI: [10.1177/0013164409355698](https://doi.org/10.1177/0013164409355698)
- Hackman, J. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279. DOI: [10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. DOI: [10.1016/j.edurev.2021.100411](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411)
- Herman, K. C., Hickson-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](https://doi.org/10.1177/1098300717732066)
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46, 53–68.
- Kohnen, D., De Witte, H., Schaufeli, W. B., Dello, S., Bruyneel, L. & Sermeus, W. (2024). Engaging leadership and nurse well-being: The role of the work environment and work motivation—a cross-sectional study. *Human Resources for Health*, 22, 8. DOI: [10.1186/s12960-023-00886-6](https://doi.org/10.1186/s12960-023-00886-6)
- Kun, B., Martos, T., Bóthe, B. & Tóth-Király, I. (2021). Többdimenziós Munkamotiváció Skála (Multidimensional Work Motivation Scale, MWMS). In Horváth, Zs., Urbán, R., Kökönyei, Gy. & Demetronics, Zs. (szerk.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban*. Medicina Kiadó. 492–496.
- Mccallum, F. & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19–34. DOI: [10.21913/JSW.v4i1.599](https://doi.org/10.21913/JSW.v4i1.599)
- McInerney, D., Korpershoek, H., Wang, H. & Morin, A. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145–158. DOI: [10.1016/j.tate.2017.12.020](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020)
- Mihály, I. (2010). Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*, 26(1), 105–110.
- Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció? – a (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68–84. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.5](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5)
- Panadero, E., Fraile, J., Pinedo, L., Rodríguez-Hernández, C., Balerdi, E. & Diez, F. (2022). Teachers' well-being, emotions, and motivation during emergency remote teaching due to COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 826828. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.826828](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.826828)
- Parker, P. D., Martin, A. J. & Dicke, T. (2014). Occupational well-being and motivation of those in the helping professions. In Michalos, A. C. (szerk.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. 4461–4464. DOI: [10.1007/978-94-007-0753-5_4219](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_4219)
- Petróczi, E. (2007). *Amit a hallgatónak tudni illik a kiégésről*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Pikó, B. & Mihálka, M. (2017). A study of work satisfaction, burnout and other work-related variables among Hungarian educators. *European Journal of Mental Health*, 12, 152–164. DOI: [10.5708/ejmh.12.2017.2.2](https://doi.org/10.5708/ejmh.12.2017.2.2)
- Radloff, L. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385–401. DOI: [10.1177/014662167700100306](https://doi.org/10.1177/014662167700100306)
- Renshaw, T. L., Long, A. J. & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. DOI: [10.1037/spq0000112](https://doi.org/10.1037/spq0000112)
- Sági, M. & Varga, J. (2011). Pedagógusok. In Balázs, É., Kocsis, M. & Vágó, I. (szerk.), *Jelenítés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. 292–324. <https://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 16.
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V. & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 2287. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.02287](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287)
- 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/> Utolsó letöltés: 2024. 01. 16.
- Susánszky, É., Konkoly Thege, B., Stauder, A. & Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247–255. DOI: [10.1556/Mental.7.2006.3.8](https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8)

- Szabó, É. & Fehérvári, G. (2023). Hivatás vagy kényszer? A gyakorló pedagógusok pályaelköteleződési motivációjának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 33(5), 3–20. DOI: [10.14232/iskult.2023.5.3](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.5.3)
- 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](https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.44)
- Szél, K. (2018). Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák. Belvedere. DOI: [10.14232/belvbook.2018.58536](https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536)
- Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja, kutatás a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19(3–4), 29–57. DOI: [10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02)
- Thun, S., Fridner, A., Minucci, D. & Lovseth, L. T. (2014). Sickness present with signs of burnout: The relationship between burnout and sickness absenteeism among university hospital physicians in four European countries. *Scandinavian Psychologist*, 1, e5. DOI: [10.15714/scandpsychol.1.e5](https://doi.org/10.15714/scandpsychol.1.e5)
- Topp, C., Østergaard, S., Søndergaard, S. & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84, 167–176. DOI: [10.1159/000376585](https://doi.org/10.1159/000376585)
- Yeh, C. S. H. & Barrington, R. (2023). Sustainable positive psychology interventions enhance primary teachers' wellbeing and beyond – A qualitative case study in England. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104072. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104072](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104072)
- Yildirim, K. (2014). Main factors of teacher's professional well-being. *Education Research and Reviews*, 9(6), 153–163. DOI: [10.5897/ERR2013.1691](https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691)

Absztrakt

A tanulmány célja a pedagógusok munkamotivációja, kiégése, depressziója, szubjektív és szakmai jólléte közötti kapcsolatok vizsgálata. Az oktatási rendszer számára komoly kihívásokat jelentenek a pedagógusi pályaelhagyás és kiégés jelenségei. A pályaelhagyás mögötti okok kiterjedhetnek az egyéni életmódra, szociális és oktatáspolitikai tényezőkre, továbbá intézményi és szervezeti kontextusra. A pedagógus hivatás magas szakmai elvárásai alacsony társadalmi megbecsültséggel és juttatásokkal társulnak. Ezek kombinációi magasfokú stresszel, továbbá a kiégés jelenségének való kitettséggel járnak. A pedagógusok jólléte a pozitív pszichológiai irányzatoknak köszönhetően manapság nagyobb hangsúlyt kap. Az alacsony pedagógusi jóllét akadályozhatja az oktatási reformokat, megnövekedett távolmaradási arányhoz vezet. A munkamotivációhoz kapcsolódó elméletek segítenek megérteni annak összetett dinamikáját és szerepét a tanári jóllétben. A tanulmány 249 pedagógus online kérdőívét elemzi, mely tartalmazza a Többdimenziós Munkamotivációs Skálát, a Mini-Oldenburg Kiégés Kérdőívet, az Epidemiológiai Kutatási Központ Depresszióskáláját, a WHO Jóllét Kérdőív rövidített változatát, illetve a Tanári Szakmai Jóllét Kérdőívet. A munkamotivációra vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy az amotiváció erős összefüggést mutat a kiégéssel és a depresszióval. Az intrinzik motivációs faktorok negatív összefüggést mutatnak a kiégéssel és a depresszióval, illetve pozitív kapcsolatot a jólléttel. A többváltozós regresszióanalízis eredményei szerint a kimerültség prediktorai az általános jóllét, a depresszió és az amotiváció voltak, míg a kiábrándultságot az amotiváció, az intrinzik szabályozás és a jóllét határozta meg. A tanulmány hozzájárulhat a pedagógusok jóllétének és mentális egészségének megértéséhez, ezenfelül a munkahelyi motivációs tényezők szerepét hangsúlyozza a kiégés kontextusában.

Kulcsszavak: munkamotiváció, kiégés, jóllét

Akadémiai kultúra és etikai kódexek: vizsgálat a gazdaságtudományi felsőoktatásban

Bevezetés

A szervezeti kultúra egyes elemeinek hangsúlyos megjelenése az akadémiai kultúrában egyre szembetűnőbb. Ilyen a küldetés (*mission statement*), amely szervezetek céljait, működésük alapelveit és értékeit határozza meg. A küldetés tudatosítja a szervezet tagjaiban a közös értékeket és növeli az elkötelezettséget. Míg eredendően menedzsmenteszköz, az utóbbi időkben akadémiai szervezetek is mind gyakrabban definiálják küldetésükben azokat az értékeket, amelyekben hisznek és amelyeket képviselnek, megfogalmazzák továbbá azt is, hogy kiket és hogyan kívánnak szolgálni (Alegre és mtsai, 2018; Camelia, 2013; Breznik és Law, 2018; Seeber és mtsai, 2017).

A jelen tanulmány fókuszában álló etikai kódex is alapvetően a vállalati szervezeti kultúra világából került az akadémiai életbe. A szervezeti alapelveket és normákat meghatározó dokumentum használata a felsőoktatásban az Egyesült Államokból indult el, majd az Egyesült Királyságban is hamar szükségessé és népszerűvé vált (Glendinnig, 2013, 2014, 2016a, 2016b). 2022. július 13-án az Európa Tanács Miniszterek Tanácsának 1440. értekezletén elfogadta azt a közös dokumentumot, amely meghatározza a prioritásokat az akadémiai integritás tudatosításával és alkalmazásával kapcsolatosan (Council of Europe, 2022). A célok az oktatás területén tapasztalható csalások elleni küzdelem előmozdítása, az etikus viselkedés, az átláthatóság és az integritás támogatása az oktatásban, és ezáltal a jogok biztosítása az felsőoktatás minden színterén, formájában és szereplőjére vonatkozóan. E dokumentum az oktatás területén jelentkező többféle csalás elleni küzdelem szükségességére is felhívja a figyelmet a hamis akkreditációt nyújtó szervezetektől kezdve a bérvizsgálókön át a plágiumig (Council of Europe, 2022).

Az akadémiai integritás az egyetemi szervezeti kultúra részeként fontos közös értékeket képvisel az adott csoport számára. Míg a közös normákat a szervezet egyes tagjai maguktól értetődőnek tekintik, mások számára ezek nem minden esetben egyértelműek (Cabana és Kaptein, 2019; Msoroka és Amundsen, 2017). Az etikai normák igen nagy mértékben szubjektívek lehetnek még abban az esetben is, ha ezeket az oktatási intézmény megkísérli pontosan definiálni (Löfström és mtsai, 2015). Hasonló mértékben eshet szubjektív megítélés alá az is, hogy milyen mértékben az oktató felelőssége ezen normák népszerűsítése (Peters és mtsai, 2019). E kettősség miatt elengedhetetlenül fontos, hogy azokat az alapvető normákat, amelyek az adott közösség együttműködését meghatározzák és irányítják, explicit módon megfogalmazzuk, hogy ezek a közösség minden tagja számára azonos jelentést hordozzanak.

Az akadémiai integritás fogalma viszonylag új keletű, bár az oktatási intézményekben a viselkedési normák és magatartási útmutatók, akár írott formában, akár közösen vallott értékek formájában, mindig is jelen voltak. Annak ellenére, hogy ilyen irányelvek már régóta léteznek, ezzel párhuzamosan a normák és elvárások megsértése is

létezett (Christensen Hughes, 2022; De Maio és Dixon, 2022). Számos kutatás foglalkozik az akadémiai integritás megsértésével (Glendinning, 2022; Rettinger és Gallant, 2022), de jóval kisebb figyelem övezi azt, hogy az akadémiai integritás, a kodifikált és elfogadott értékrendszer milyen formában áll az érintettek rendelkezésére, mennyire érthető és egyértelmű az elvárások megfogalmazása.

A tanulmány először rövid betekintést nyújt az akadémiai integritással, illetve annak megsértésével foglalkozó nemzetközi és magyar szakirodalomba. Ezután bemutatja a gazdaságtudományi képzést indító felsőoktatási intézmények weboldalán megtalálható etikai szabályozó dokumentumokon végzett tartalomelemzés eredményeit, melyeket a Bretag és munkatársai (2011) által felállított keretrendszer alapján tárgyal.

A kutatás háttere

Akadémiai integritás, szabályozó dokumentumok – nemzetközi kitekintés

A *Magna Charta Universitatum* című dokumentumot a Bolognai Egyetem alapításának 900. évfordulóján, 1988-ban fogadták el. 2020-ban elkészült a Charta újabb változata, amelyet 2023. november végéig a magna-charta.org honlap listája (List of Signatory Universities) szerint 18 magyar felsőoktatási intézmény rektora is aláírta, egy intézmény csatlakozása még folyamatban volt. A dokumentumban az aláíró egyetemek rektorai rögzítik az egyetemek küldetését fenntartó alapelveket és az ezek megvalósításához szükséges eszközöket. Az alapelvek és eszközök többek között tartalmazzák az etikus és az akadémiai integritásnak megfelelő oktatást és kutatást (magna-charta.org).

Európában a 2010-es évek végén született egy egységes dokumentum az etikus magatartás értékeinek, fogalmának és irányelveinek meghatározására. 2017-ben jelent meg angol nyelven a kutatási integritás magatartási kódexe (ALLEA, 2017), amely jelenleg 23 nyelven elérhető (<https://allea.org/>), és meghatározza a „kutatást szabályozó” értékeket és elveket (ALLEA, 2018. 3.). A szerzők szándéka szerint a magatartási kódex minden akadémiai és tudományos területre vonatkozik, hiszen minden tudományterület közös célja ismereteink gyarapítása, a kutatás pedig közös tevékenység, amelyet a felsőoktatás keretei között is gyakorolnak (ALLEA, 2018).

Az akadémiai integritás megsértését leggyakrabban a vizsgacsalással asszociáljuk. Vizsgacsalás nyomaira bukkantak már az ókori kínai hivatalnokok szakmai vizsgáján

Az akadémiai integritás az egyetemi szervezeti kultúra részeként fontos közös értékeket képvisel az adott csoport számára. Míg a közös normákat a szervezet egyes tagjai maguktól értetődőnek tekintik, mások számára ezek nem minden esetben egyértelműek. Az etikai normák igen nagy mértékben szubjektívek lehetnek még abban az esetben is, ha ezeket az oktatási intézmény megkísérli pontosan definiálni. Hasonló mértékben eshet szubjektív megítélés alá az is, hogy milyen mértékben az oktató felelőssége ezen normák népszerűsítése. E kettősség miatt elengedhetetlenül fontos, hogy azokat az alapvető normákat, amelyek az adott közösség együttműködését meghatározzák és irányítják, explicit módon megfogalmazzuk, hogy ezek a közösség minden tagja számára azonos jelentést hordozzanak.

is, és vizsgacsalás mindenütt megtalálható, ahol maga a vizsga is (Cizek, 1999). A felsőoktatási tanulmányok során számos területen tapasztalható etikátlan viselkedés. Több kutatás bizonyítja (Baird, 1980; McCabe és Trevino, 1995; Parks-Leduc és mtsai, 2021; Rettinger és Jordan, 2005), hogy a gazdasági felsőoktatásban részt vevő hallgatók részéről gyakrabban tapasztalható a tanulmányokhoz köthető etikátlan viselkedés, mint az egyéb tudományterületeken tanuló diákok esetében. A tanulmányok során tanúsított etikátlan magatartás a munkahelyen is igen gyakran folytatódik (Ballantine és mtsai, 2016; Crown és Spiller, 1998; Granitz és Loewy, 2007; Sims, 1993; Valente és mtsai, 2021). Az egyetemi közösségekben eltérő nézetek uralkodnak az egyes tevékenységek etikusságát illetően; az oktatók és diákok gyakran másképp ítélik meg ugyanazokat az eseteket (McLaughlin és Ross, 1989), és a gazdasági szakokon tanulók hajlamosabbak lehetnek elnézőbbek lenni az etikai normák megsértésével kapcsolatban (Crown és Spiller, 1998). Timiraos (2002) kutatása során arra a következtetésre jut, hogy az üzleti tanulmányokat folytató diákok a cél elérését helyezik előtérbe, a megvalósításhoz használt eszközök nem számítanak.

Az akadémiai integritás megsértése mellett számos tanulmány foglalkozik az etikai elvárásokat rögzítő dokumentumokkal is. Ezen kutatások sorából kiemelkedik Bretag és munkatársai (2011) alapvető fontosságú munkája, amely részletesen vizsgálja az akadémiai integritás-szabályzatokat (1. táblázat). A szerzők tanulmányukban az ausztráliai felsőoktatási intézmények etikai kódexeinek vizsgálata során 12 mintaszerűnek megjelölt szabályozó dokumentum alapján öt kulcsfontosságú alapelemet azonosítottak, amelyek meghatározó tartalmi elemei a kódexeknek. Javaslatként fogalmazták meg, hogy ezen vezérelveket mindegyike legyen elengedhetetlen alappillére a felsőoktatási etikai kódexeknek. Az első komponens az érthetőség és elérhetőség (*accessibility*), amely hangsúlyozza, hogy az irányelveknek könnyen megtalálhatónak és könnyen érthetőnek kell lenniük, ezzel biztosítva, hogy minden érintett felhasználó nehézség nélkül hozzáférjen és megértse az irányelveket. A második komponens a megközelítés (*approach*), amely a szervezet elkötelezettségét tükrözi a tudományos integritás értékeinek leírása mellett. Ez magában foglalja az intézmény elkötelezettségét arra vonatkozóan, hogy igazodnak a tudományos integritás értékeihez, és olyan gyakorlatokat alkalmaznak, amelyek az akadémiai integritás elveinek fenntartására ösztönöznek. A harmadik összetevő, a felelősség (*responsibility*), a hallgatókra, az oktatókra és az adminisztratív személyzetre vonatkozó elvárások és kötelezettségek egyértelmű meghatározását foglalja magában. Ez az alapelv utal annak fontosságára, hogy az akadémiai szféra minden érintett szereplője tisztában legyen a saját szerepével az akadémiai etikai normák betartásában és betartatásában. A negyedik tényező, a teljesség (*detail*) azt jelenti, hogy a szabályzatok részletesen, egyértelműen és minden részletre kiterjedően megmagyarázzák a legfontosabb fogalmakat, elvárásokat és eljárásokat. Az ötödik elem a támogatás (*support*), amely olyan segítségre utal, mint például képzési és fejlesztési programok biztosítására, amelyek a szabályozás létrehozásán túl azok megismertetését és alkalmazását is elősegítik.

A Bretag és munkatársai (2011) által azonosított öt kulcsfontosságú komponens nem csupán a kódexek hatékonyságát növeli, hanem biztosítja azt is, hogy az etikai előírások minden érintett számára hozzáférhetőek, érthetőek és alkalmazhatóak legyenek. Bretag és munkatársai (2011) munkája így nem csupán teoretikus keretet nyújt, hanem gyakorlati támpontokat is kínál az etikai kódexek kialakításához, melyek elengedhetetlenek az akadémiai integritás megvalósulásához. E tanulmány ezen elemek jelenlétét vizsgálja az adatbázisban szereplő etikai kódexekben.

Az elmúlt három évtized akadémiai etikai kódexeinek hatékonyságát vizsgálja Tatum (2022), és hangsúlyozza szerepüket az akadémiai integritás előmozdításában. A szerző bemutatja, hogyan alkalmazkodtak ezek a kódexek olyan kihívásokhoz, mint az online

1. táblázat. A példaértékű egyetemi etikai kódexek elemei (Bretag és mtsai, 2011 alapján)

Komponens	Leírás
Érthetőség és elérhetőség (accessibility)	Az akadémiai integritást szabályozó dokumentum könnyen hozzáférhető és jól érthető az akadémiai közösség minden résztvevője számára.
Megközelítés (approach)	A szabályzat által alkalmazott megközelítés tudatosításra és megelőzésre összpontosít. Az irányelvek hozzájárulnak az akadémiai integritás kultúrájának kialakulásához és népszerűsítéséhez, ami nem pusztán fegyelmező intézkedésekre korlátozódik.
Felelősség (responsibility)	A szabályzó dokumentum meghatározza a különböző akadémiai szereplők, a hallgatók, az oktatók, a vezetőség és a támogató személyzet szerepét és felelősségét. Az egyetemi közösség minden résztvevőjének szerepe van az integritás fenntartásában.
Teljesség (detail)	A szabályzat részletesen, példák segítségével magyarázza meg a legfontosabb fogalmakat; az elvárások egyértelműek és minden részletre kiterjedőek.
Támogatás (support)	A dokumentum olyan támogató rendszereket tartalmaz, amelyek elősegítik a szabályozások megismertetését és alkalmazását. Ezek a támogató rendszerek lehetővé teszik minden érintett számára az elvek alkalmazását a gyakorlatban.

oktatás elterjedése a Covid–19 pandémia idején, ami a családi botrányok számának növekedéséhez vezetett. A tanulmány rámutat arra, hogy az etikai kódexek elsődleges célja az, hogy visszatartsa a diákokat az akadémiai integritás elveinek megsértésétől, ezért hatékony integrálásuk az akadémiai kultúrába elengedhetetlen. A szerző bírálja azokat az etikai kódexeket, amelyek a segítségnyújtás és támogatás helyett túlzottan a fegyelmezésre összpontosítanak. Innovatív módszerek bevezetését javasolja az egyetemi etikai kódexek hatékonyságának növelése érdekében, mint például az etikus viselkedést és integritást támogató oktatási stratégiák kidolgozását.

Miron és munkatársai (2019) 23 ontariói egyetem akadémiaiintegritás-szabályzatának átfogó elemzését végezték el, különös tekintettel a szerződéses vagy megbízásos csalás kezelésére. A kutatás a Bretag és munkatársai (2011) által javasolt, a hatékony akadémiai integritást szabályozó dokumentumok öt alapvető elemét vette alapul, és arra a következtetésre jutott, hogy a legtöbb egyetemi szabályozás nem felel meg maradéktalanul ezeknek a kritériumoknak, különösen az egyértelműség és hozzáférhetőség terén.

Stoesz és munkatársai (2019) a korábbi tanulmányhoz hasonlóan kanadai egyetemek akadémiai integritást szabályozó dokumentumait elemezték, és szintén az egyértelműséget és a részletességet jelölték meg hiányosságként. A szerzők tanulmányukban javaslatként megfogalmazzák az intézkedések frissítésének szükségességét és a büntető, valamint megelőző intézkedések egyensúlyának fontosságát is.

Nem látott szignifikáns előrelépést korábbi tanulmányuk eredményihez képest Stoesz és Elaine (2020), akik kvalitatív módszertannal vizsgálták 24 egyetem 45 szabályozó dokumentumát. Az eredmények szerint a dokumentumok többsége a büntető jellegű intézkedéseket jeleníti meg leghangsúlyosabban. Az akadémiai integritás megszegésének bejelentése, kivizsgálása és szankcionálása jóval nagyobb hangsúlyt kapott a dokumentumokban, mint a megelőzés vagy a támogatás. További problémaként jelölik meg az információ és a szabályozás hozzáféréseivel kapcsolatos nehézségeket.

A jelen tanulmány adatgyűjtéséhez hasonlóan Anohina-Naumeca és munkatársai (2018) online elérhető egyetemi szabályozó dokumentumokat vizsgáltak a balti

államokban. Vizsgálatuk eredményeként megállapították, hogy ezek gyakran nem átfogóak és nehezen hozzáférhetőek, ami nehézkessé teszi az etikai normák értelmezését és betartását.

Merkel (2021) kutatása komplex helyzetet mutat be, amellyel az Iowa Egyetem diákjai szembesülnek, mivel az intézmény különböző karain eltérő szabályozások és elvárások érvényesülnek. A szerző az egyetem kilenc karának akadémiaiintegritás-előírásait elemzi, és rávilágít azokra az ellentmondásokra, amelyek a diákok számára bizonytalanságot okozhatnak. A tanulmány szerint ezek a különbségek megnehezítik a szabályok értelmezését és betartását, különösen azoknak a diákoknak, akik több tudományterületen is tanulmányokat folytatnak. Merkel (2021) javasolja az intézményi szabályozók egységesítését, hogy azok világosabbak és könnyebben követhetőek legyenek.

Etikai kérdések a felsőoktatásban – magyar törekvések és kutatások

Magyarországon az utóbbi 10-12 évben néhány magyar publikáció is foglalkozott az akadémiai integritás területéhez tartozó témákkal, elsősorban a plágium és a csalás kérdésével, de a szabályozás kérdése általában ezekben is felmerül.

Horváth (2012) egyetemi oktatókat kérdezett a plágiumról, annak kezeléséről és a lehetséges megoldásokról. A megkérdezettek találkoztak már plágiummal, kritikusan írják le a helyzetet, megemlítve az egyértelmű szabályozás és az írástanítás hiányát, valamint az elnéző hozzáállást. Lehetséges megoldásként a normakövetés lehetővé tételére, a begyakorlásra, plágiumszűrő szoftverek használatára és az írástanítás fontosságára hívták fel a figyelmet. Sörény (2015) szintén e témával foglalkozik, de az egyetemi és főiskolai könyvtárak plagizálások kiszűrésében játszott szerepére fókuszál. Fontosnak tartja az oktatók és könyvtárosok együttműködését a plagizálás megelőzése érdekében.

Csillag és munkatársai (2017) azt vizsgálták, hogy milyen okokat és következményeket azonosítanak a felsőoktatásban az érintettek a csalással kapcsolatban. Bemutatták az oktatói és hallgatói oksági tényezők hasonlóságait és különbségeit, de megoldási javaslatokat a csalás elkerülésére a tanulmányban nem fogalmaztak meg. Barizsné és Kiss (2017) hallgatók csalással kapcsolatos attitűdjeit vizsgálva megállapította, hogy a hallgatók felismerik a csalást, azonban nem ítélik el egyértelműen az etikátlan cselekedeteket, ha pedig igen, ott sem egységes a véleményük abban, hogy mennyire súlyos csalásról van szó. Doró (2018) szintén a csalás súlyosságának megítélését kutatta. Megállapította, hogy a hallgatók elfogadhatónak tartanak súlyos vétségnek ítélt tevékenységeket is, ha az etikus viselkedés bukással vagy pénzbüntetéssel járna, vagy ha időszükében vannak. A kutatás szerint az oktatói magatartás és az egyértelmű szabályozás azok a tényezők, amelyek nagy mértékben befolyásolják a hallgatókat a csalás megítélésében, azonban „a szabályzatok közzététele és általános ismerete nem jelenti azt, hogy ezeket a hallgatók és oktatók jól és egységesen értelmezik” (Doró, 2018. 36.). A szerző kiemeli az egyértelmű szabályozás, az oktatói magatartás, a hallgatói tájékoztatás és a prevenció szerepét. Király és munkatársai (2018) az üzleti felsőoktatás területén térképezték fel a hallgatói csalás szerepét. Megállapították, hogy a hallgatók véleménye alapján a csalás az oktatói kontroll szintjétől is függ, ugyanakkor a diákok kevésbé hajlandók felelősséget vállalni az elkövetett tettekért. A csalás ugyan mindkét csoport szerint társadalmilag elfogadott, de pozitív kontextusba helyezésére már „nem, vagy kevésbé találtak létező legitimációs narratívát” (Király és mtsai, 2018. 37.). A szerzők szerint a csalások visszaszorításához szükség van transzparens és következetes szabályozásra, a megfelelő intézményi keretek létrehozására, mivel az egyértelmű szankciók kihatnak a hallgatói csalásra. Jánvári és munkatársai (2019) szintén rámutattak arra, hogy az oktatói magatartás befolyásolhatja a hallgatók etikus magatartását. Megállapították, hogy a tanári lelkesedés vagy annak

hiánya befolyásolja a hallgatók motivációját a csalásra, valamint, hogy a diákok alapvető pszichológiai szükségleteinek kielégítettsége, illetve frusztrációja akár önmagában, akár az amotiváción keresztül szintén kihat a csalásra. Megoldásként a hallgatóknak adott intervenció és a diákok alapvető pszichológiai szükségleteinek kielégítése mellett a tanárok lelkesedésének növelését eredményező technikák kidolgozását javasolják (Jánvári és mtsai, 2019). Orosz és munkatársai (2012) a csalás és a versengés összefüggését vizsgálták a felsőoktatásban. Korábbi kutatásokra kitérve megállapították, hogy az etikai kódexek meglétének szerepe lehet a tisztességtelen viselkedés megelőzésében, illetve megakadályozásában. Azonban arra az eredményre jutottak, hogy nincs szignifikáns különbség az etikai kódexet korábban olvasó és nem olvasó diákok között sem a csalás elfogadásában, sem annak elkövetési gyakoriságában. Az eredmények alapján úgy vélik, hogy a felsőoktatási intézményeknek érdemes etikai kódexeket kidolgozni és a hallgatókkal megismertetni (Orosz és mtsai, 2012).

Mezey Barna, a rektori konferencia korábbi elnöke szerint (2014) az etikai kérdések szabályozását tekintve a felsőoktatási intézmények egyetértenek abban, hogy csak etikai kódexekkel nehéz elérni az etikust, illetve megelőzni az etikátlan magatartásokat. Az etikai problémák között első helyen említi a plágium kérdését, amelyben a felsőoktatási intézmények képviselői szigorúbb szabályozást tartanak szükségesnek. Megállapítja, hogy a digitalizált világban az etikai kódexekben megjelenő alapfogalmak másként definiálhatók, más jelentéssel bírhatnak, így az új keretek között jelentősebb szerep jut az intézményeknek, az oktatóknak és a kutatóknak. Az etikai kódexek kérdése komplex téma, és a szabályozásban az egyik legnagyobb problémát a heterogenitás jelenti. Ezért felveti, hogy a rektori konferencia kezdeményezze egy egységes felsőoktatási etikai kódex megalkotását (Mezey, 2014).

Csillag és munkatársai (2020) egy magyar gazdaságtudományi képzést folytató egyetem (BGE) etikai kódexének fejlesztési folyamatát mutatták be, azzal a szándékkal is, hogy inspiráljanak más intézményeket. Áttekintették az összes magyarországi felsőoktatási, valamint a Financial Times Masters in Management 2017-es rangsorában szereplő első 50 nemzetközi üzleti képzést folytató intézmény etikai kódexét, melyek elemzésekor 11 témát és 197 altémát azonosítottak. Ezeket viszonyítási pontként és példaként hasznosították a fejlesztési folyamatban, amelybe bevonták az oktatókat, a nem oktató munkatársakat, valamint a hallgatókat is. A folyamat eredményeként született meg a BGE Etikai Kódexe, valamint az etikai program további fontos elemei is (Csillag és mtsai, 2020).

Az akadémiai integritást tárgyaló szakirodalom jelentős része az akadémiai integritás megsértésének különböző formáival és ennek következményeivel foglalkozik, azonban az etikai elvárásokat kodifikáló dokumentumok elemzése is fontos területet képvisel. A tanulmányok felhívják a figyelmet azokra a hiányosságokra, amelyek nehezé teszik a diákok számára az elvárások betartását. Ilyen például az egységes elvárások hiánya, a szabályozó dokumentumok szövegének nehéz érthetősége és a hozzáférhetőséghez kapcsolódó problémák, továbbá a büntető megközelítés a támogató hozzáállás helyett. A Bretag és munkatársai (2011) által javasolt öt kulcsfontosságú elem integrálása elengedhetetlen a felsőoktatási intézmények etikai kódexeinek hatékonyságához, mely nem csupán a szabályok betartását segíti elő, hanem az akadémiai közösség etikai normáinak megszilárdítását és a tudományos munka integritását is erősíti.

A kutatás

Célok és kutatási kérdések

Míg számos kutatás összpontosít az etikátlan viselkedés, főként a plágium különböző formáira és okaira, az etikai elvárásokat világosan és érthetően megfogalmazó dokumentumok formai és tartalmi sajátosságai kevesebb figyelmet kapnak. Ez a kutatás a gazdaságtudományi képzést nyújtó felsőoktatási intézmények etikai kódexeinek irányelveit, javaslatait és szankcióit helyezi vizsgálat alá. Az eredményeket Bretag és munkatársai (2011) által kifejlesztett modell segítségével kívánjuk értelmezni. A kutatás célja, hogy elősegítse egy olyan felsőoktatási kultúra kialakulását, amely ellentmond az „a cél szentesíti az eszközt” típusú attitűdnek, és nem támogatja az „a munkahelyen az a helyes, amit a felettesed akar tőled” (Jackall, 1988. 109.) elvet. Ezáltal a kutatás hozzájárul az etikus magatartás alapelveinek megszilárdításához mind az oktatásban, mind a későbbi munka kontextusában.

A fentiekre építve a kutatás fő fókuszát a gazdasági felsőoktatási etikai szabályozó dokumentumok formai és tartalmi jellemzői képezik. A vizsgálatot a következő kutatási kérdések irányítják, melyek indirekt módon kapcsolódnak a Bretag és munkatársai (2011) által követendő példaként felállított modell egyes komponenseihez:

Milyen jellemzőkkel rendelkeznek az etikai szabályozó dokumentumok a formát és felépítést illetően?

Mely témakörök szerepelnek a dokumentumok tartalmában?

Milyen sajátosságok jellemzik a dokumentumok nyelvezetét?

Mennyire egyértelmű az etikai elvárások megfogalmazása?

Módszerek

A fent megfogalmazott kutatási kérdésekre a tanulmány kvalitatív módszerekkel keres választ. A kutatásban azon felsőoktatási intézmények magyar nyelvű dokumentumait elemeztük, amelyek a felvi.hu szaktereső adatbázisában szerepelnek, és gazdaságtudományok képzési területen alapképzést hirdettek meg a 2021/2022-es tanévre. A további képzéstípusokat figyelmen kívül hagytuk, mivel a kutatás egyetemi szintű gazdaságtudományi tanulmányokat kívánt vizsgálni, és ezen a szinten alapképzésen érintett a legnagyobb számú populáció. Vizsgálatunkban szerepelnek azok a felsőoktatási intézmények is, amelyek a gazdaságtudományi képzésen kívül más képzéseket is hirdetnek.

A kiválasztott felsőoktatási intézmények és az elemzésre került dokumentumok

A felvi.hu szaktereső adatai alapján összesen 29 egyetem, illetve főiskola indít gazdaságtudományok területén alapképzést. Az intézmények honlapjainak felkeresése és a dokumentumok mentése 2021. július 22-én és 27-én történt. A felkeresett weboldalak közül 20 felsőoktatási intézmény honlapján volt Etikai Kódex elérhető. Ezen anyagok mellett még három intézmény rendelkezik egyéb, etikai kérdéseket szabályozó dokumentumokkal. A vizsgálat során csak az etikai kódexet és szabályzatokat vettük figyelembe, és a továbbiakban a dokumentumokra történő általános utalásban csak a „kódex” elnevezést használjuk, valamint az intézményekre a felvi.hu oldalon megadott rövidítésekkel utalunk.

Az adatelemzés módja

A kvalitatív kutatási módszertan segítségével végzett elemzés során az etikai kódexek szövegeit vizsgáltuk. A kutatás során a megalapozott elmélet (*grounded theory*) elveit alkalmazva végeztük el az adatok kvalitatív tartalomelemzését, amely során a dokumentumok tartalmi jellemzőit elemeztük. Emellett kvantitatív tartalomelemzést is végeztünk, amely segítségével azonosítottuk a leggyakrabban előforduló kulcsszavakat és témákat. Az elemzés során iteratív módszert alkalmaztunk, amely magában foglalta az adatokhoz való többszöri visszatérést. Ez a folyamat új kérdések felvetésével, rejtett kapcsolatok felfedezésével és bonyolultabb megértések kialakításával jár együtt, ami egyre mélyebb betekintést nyújt az anyagba (Berkowitz, 1997). Az elemzési kategóriák kialakítása az adatok induktív elemzésén alapult. Az adatokból kiindulva, előzetes hipotézisek nélkül dolgoztunk a tartalom mélyreható értelmezése révén. Ez az induktív megközelítés képezi a kvalitatív elemzés alapját, amint azt Strauss és Corbin (1998) is megjegyzi. Az elemek nem előre meghatározott keretek szerint jelennek meg, hanem az adatok sajátosságaiból természetes módon alakulnak ki, így biztosítva az elemzés során a valódi jelentéstartalmak és kapcsolatok felfedezését (Patton, 2002). Az adatfeldolgozás lépéseiben az adatgyűjtés után egy előzetes kvantitatív elemzést végeztünk a leggyakoribb kifejezések azonosítására, amit a kvalitatív elemzés követett, ahol a kategóriák és alkategóriák kialakítása történt. Az adatok, illetve a kódolt szövegrészek kategóriaalapú elemzése és az eredmények értelmezése az alkalmazott modell mentén összhangban van a kvalitatív tartalomelemzési módszerekkel (Sántha, 2022). Ezen elemzési technikák lehetővé teszik, hogy a szöveges adatokból strukturált, értelmezhető és megbízható információkat nyerjünk.

Elemzésünkhöz a VERBI cég MAXQDA (VERBI Software, 2021) szoftverének 2022-es változatát használtuk, amely szövegelemzési funkciói révén lehetővé teszi az adatbázisban szereplő nagy mennyiségű szöveg kulcsfontosságú témáinak azonosítását és elemzését. A szoftver kvantitatív és kvalitatív megközelítést egyaránt támogat, ami elősegíti az adatok rendszerezését, összegzését és az eredmények értékelését.

Az adatelemzésben, amely a kutatás feltáró jellege miatt mindössze az etikai kódexek vizsgálatára irányult, és nem törekedett a kategóriák közötti specifikus kapcsolatok azonosítására, a Code Frequency Analysis (Kód Gyakoriság Analízis), a Code Matrix Browser (Kód Mátrix Böngésző), valamint a Lexical Search (Lexikai Keresés) eszközök kiemelkedő szerepet játszottak. A Code Frequency Analysis kvantitatív módon ábrázolta a témák előfordulásának gyakoriságát, amellyel meghatározásra kerültek a leggyakrabban előforduló témák. Ez a lépés alapvető fontosságú volt a további elemzés szempontjából prioritást élvező területek azonosításához. A Code Matrix Browser átfogó képet nyújtott arról, hogy a témák milyen eloszlásban fordultak elő az adatbázisban. Ezek az eszközök készítették el az etikai kódexek tematikus „térképét” anélkül, hogy a kategóriák közötti kapcsolatok meghatározása kiemelt hangsúlyt kapott volna. A Lexical Search (Lexikai Keresés) eszköz lehetővé tette specifikus szavak vagy kifejezések gyors keresését az adathalmazban, ezzel elősegítve a releváns szövegrészek azonosítását és a témákhoz való hozzárendelését. Ugyanakkor a gépi lexikai kereséssel kapott eredmények feldolgozása jóval nagyobb figyelmet igényel, mint a két korábban említett eszköz segítségével nyert eredmények interpretálása.

A kódrendszerben (Code System) összesen 5 kategória szerepel, amelyek alá több kódot rendeltünk. A kódok szövegrészekhez rendelt címkék, amelyek segítettek az adatok tematikus elemzését. A 26 dokumentumban összesen 1925 szövegrészt kódoltunk. A kategóriák, mint például a „korrupció elleni rendelkezések” vagy az „összeférhetetlenség”, az etikai irányelvek szélesebb spektrumát fedik le. A kategóriák alá kódolt

egységek, mint például a „sajtó” vagy a „jogorvoslat”, specifikusabb részterületeket céloznak meg, és a szélesebb témakörökön belül különféle szűkebb aspektusokat emelnek ki. Specifikus példák a kódok közül a „szellemi tulajdon védelme” vagy a „személyes adatok védelme”, amelyek pontosabban jellemzik a kategóriák alatti részterületeket. A kódolás során memókat is alkalmaztunk. A memók a kódrendszer fontos részei, amelyek a kódokhoz kapcsolódóan további magyarázatokat és kontextuális információkat tartalmaznak. A memók segítették a kutatási folyamat dokumentálását, valamint megkönnyítették az adatok átlátható és reprodukálható elemzését.

A vizsgálat eredményei

Formai sajátosságok

Az etikai szabályozó dokumentumok közül 18 az Etikai Kódex és kettő az Etikai Szabályzat címet kapta. A leghosszabb a BGE Etikai Kódexe, amely 21 oldalt tesz ki, azonban ebben a dokumentumban ábrák és képek is megjelennek. Majdnem ilyen terjedelmű a Debreceni Egyetem (DE) Etikai Kódexe 20 számozott oldallal, amelyek közül 19 oldal tartalmazza a törzsszöveget. Közel ilyen hosszúságú a BME, az OE és a SZIE Etikai Kódexe 18, 16 és 17 oldal törzsszöveggel. A többi dokumentum törzsszövegének terjedelme négy és 15 oldal közé esik.

A 20 etikai kódex szinte mindegyike az ezen anyagokra jellemző paragrafusokba és/vagy pontokba szedve fogalmazza meg az elvárásokat. Kivételt jelent a BGE Etikai Kódexe, amely a fent jelzett ábrák, képek használata mellett az egyes értékeket, témákat kérdés-felelet formában is tárgyalja, valamint bizonyos fogalmak értelmezését is megadja a kódex végén. Hét etikai kódex (DE, DUE, ELTE, KRE, METU, OE, SZTE) tartalmazott preambulomot, amelyekben általában a célok, az ezzel kapcsolatos küldetés, valamint egyetemes értékekre történő hivatkozás kapott helyet. A kódexek hét kivételtől eltekintve (DE, EKF, ELTE, KRE, PE, PTE KTK, SZTE) tartalomjegyzéket is tartalmaznak. A kódexek mindegyike külön pontban vagy paragrafusban feltünteti, hogy a dokumentum hatálya kire és mire terjed ki, illetve kire vonatkozó normákat, jogokat stb. fogalmaz meg. Az egyes dokumentumok általában tartalmaznak külön oktatókra, hallgatókra és egyéb munkatársakra vonatkozó szeparált szakaszokat. 11 kódex foglalkozik külön (al)ponthoz a nem oktató munkatársakkal, az intézményt képviselő alkalmazottakkal szembeni etikai normákkal. A vezetőkkel, döntéshozó testületekkel kapcsolatos elvárások 17 kódexben olvashatók, míg külön pontként 15 dokumentumban fogalmazzák meg az oktatókra vonatkozó szabályozásokat. 13 dokumentumban jelennek meg külön a hallgatók jogai, kötelességei, illetve a rájuk vonatkozó etikai normák, a többi kódex nem különíti el, együtt tárgyalja ezeket a szerepköröket.

A leggyakrabban megjelenő témák

Ebben a részben röviden bemutatjuk az egyes fogalmak megjelenését, a nem szó szerinti említés során alkalmazott definícióinkat, valamint minden kategóriánál idézünk egy releváns példát a dokumentumokból. Az eredményekben az etikus magatartásnak és a jóhiszeműség elvének megfelelően bizonyos szövegrészeket szándékosan nem mutatunk be részletesen, mivel sajnálatos módon megfigyelhető volt, hogy az egyes etikai szabályozó dokumentumok szó szerinti átfedéseket, egyezéseket tartalmaznak, amelyek nem indokolhatóak minden esetben az azonos tartalmi vonatkozással. Az első elfogadás és a módosítások dátumai alapján nem deríthető ki pontosan, hogy mely intézmények jelentik

az eredeti forrásokat, amelyekből a többi dokumentumban átvették a megfogalmazást, és nem jelenthető ki egyértelműen, hogy mely intézmények vettek át szövegrészeket mások által megírt és összeállított dokumentumokból.

Összeférhetetlenség

Amennyiben a fogalom a dokumentumokban nem szó szerint jelent meg, a vizsgálat során azt a következőképpen értelmeztük: az objektivitás és pártatlanság elvének követése, valamint az intézményi érdekek egyéni érdekek elé helyezése. Az összeférhetetlenséget, amely a Bretag és munkatársai (2011) által alkotott modell harmadik komponenséhez (felelősség) tartozik, a dokumentumok több helyen is megemlítik, részletesebben leírva, hogy mely helyzetekre és kikre vonatkoznak ezek a szabályok, illetve, hogy hogyan lehet a fennálló összeférhetlenséget megszüntetni. A BME Etikai Kódexe például az oktatók összeférhetlenségét több alponthoz is megadja:

„6.1.8. Úgy járjon el, hogy elkerülje vagy feloldja az összeférhetlenséget jelentő helyzeteket. Ne vállaljon el olyan munkát, mely ilyen helyzetet idéz elő.

- a) Összeférhetlenség áll fenn, ha az oktató vele rokoni, baráti, esetleg vele ellentétben álló hallgatót vizsgáztat.
- b) Összeférhetlenség áll fenn, ha valaki külső funkciója vagy több megbízása révén saját megbízója, főnöke lesz.
- c) Összeférhetlenség áll fenn, ha valaki saját hallgatóját vagy tanszéke (tanszéke kurzusának) hallgatóját külön pénzért oktatja.
- d) Összeférhetlenséget jelent, ha főnöknek beosztottjával, oktatónak hallgatójával kialakult párkapcsolata esetén a korábbi alá-, fölrendeltség megmarad.” (BME, 14. oldal)

A nagyszámú említés, valamint a viszonylag részletes leírások is arra utalnak, hogy az intézmények fontosnak tartják és igyekeznek megfelelő módon szabályozni a területet.

Csalás és korrupció

A „csalást”, illetve a „nem megengedett eszközök használatát” a modell második komponensének (megközelítés) területéhez soroltuk. A fogalmak és ezek etikátlan magatartásként történő azonosítása a kódexek szinte mindegyikében szerepelnek, de több helyen abban a megfogalmazásban, hogy „csak a megengedett eszközöket” használja. A dokumentumok nem mindegyike határozza meg, hogy mit tartanak megengedett, illetve nem megengedett eszköznek, valamint csalásnak, azonban több kódex is tartalmaz konkrétabb megjelölést a nem megengedett eszközökre. Például a BME az 5.2.1 pontban (11. oldal), valamint a Debreceni Egyetem a kódex második részének 1-2 pontjában (9. oldal) részletesen leírja a számonkéréseken, vizsgákon történő nem megengedett eszközhasználatot is, az EDUTUS az 1. sz. mellékletben (7. oldal), külön táblázatban szemlélteti, hogy milyen tevékenységért milyen szankció, illetve osztályzat várható. A megengedett eszközök használatát mint követendő példát összesen 5 dokumentumban (DE, GDF, ME, METU, SE) említik, például:

„(2) A hallgató a társai munkáját, szakmai előmenetelét tisztességes, megengedett eszközökkel segítse.” (SE, 10. oldal)

A korrupció inkább a modell harmadik komponenséhez (felelősség) kapcsolható. A fogalom nem szó szerinti említése esetén azt „anyagi vagy más szolgáltatások elfogadása

jogtalan előnyök biztosítása érdekében” leírással definiáltuk, és az erre vonatkozó részt vettük figyelembe. Megállapítható volt, hogy a korrupció tilalma szintén fontos terület a szabályozó dokumentumokban, vannak, amelyek külön paragrafusban foglalkoznak a témával, például a Dunaújvárosi Egyetem, ahol a 9. § a *Korrupció elleni rendelkezések, tisztesség* címet kapta. Más dokumentumok nem így említik a tevékenységet, viszont jól beazonosíthatóan erre vonatkoztatva írnak le eseteket, ahogyan azt az alábbi példa is mutatja:

„14. Előnyök szerzése érdekében felajánlott anyagi vagy más egyéb szolgáltatást, juttatást vissza kell utasítani. Jogtalan előny felajánlása, nyújtása vagy elfogadása morálisan is súlyosan elítélendő. Etikai követelmény elkerülni minden olyan helyzetet, amelyben jogtalan előny kérésének, illetve nyújtásának ténye vagy gyanúja felmerülhet.” (DE, 4. oldal)

Az eredmény arra utal, hogy a dokumentumokban releváns témaként megjelenő csalás és a (nem) megengedett eszközök használatának szabályozása kiemelt fontosságú az intézmények számára. A korrupció szabályozása ugyan kevésbé gyakori a kódexekben, de tiltását, és így az ehhez kapcsolódó etikus magatartást az adott intézmények szintén relevánsnak tartják.

Tisztelet

Az elvárásokon belül fontos tartalmi része az egyes dokumentumoknak a tisztelet kifejezése is, amely szintén a harmadik komponenshez sorolható érték. Ez a kódexekben az emberi méltóságra, a személyiségi jogokra, a kutatás alapelveire, az alkotói szabadságra, valamint a dokumentumban megfogalmazott értékekre egyaránt vonatkozik:

„(2) Az etikus magatartás alapelve előírja, hogy az Etikai Kódex hatálya alá eső személyek feleljenek meg az alábbi elvárásoknak:

- a) mindenkor tartsák tiszteletben önmaguk és mások emberi méltóságát;
- b) a mások iránti tisztelettel nyilvánítsák ki véleményüket, illetve a saját tevékenységükre vonatkozó véleménynyilvánítást fogadják nyitottsággal; [...]" (OE, 5. oldal)

A fogalom viszonylag gyakori említéséből arra lehet következtetni, hogy az intézmények az általános etikai alapelveket is igyekeznek beépíteni az általuk képviselt és elvárt értékekbe.

Plágium

Egyértelműen a modell második komponensként (megközelítés) azonosítható a plágium fogalma, amelyet a dokumentumok nagy része tartalmaz, bár nem mindig konkrétan ezzel a kifejezéssel megadva. A plágium tiltása mellett a kódexek kitérnek a helyes idézés, hivatkozás, forrásmegjelölés fontosságára, és elsősorban az idézési és hivatkozási szabályok betartására hívják fel a figyelmet. Az egyes elemek ezen kategóriához rendelésekor ezért figyelembe vettük még azon megfogalmazásokat is, amelyek a forrásmegjelölésre, az idézésre, hivatkozásra és mások gondolatának átvételére vonatkoznak. Több olyan dokumentum is van, amely általános tilalmat fogalmaz meg, tiltja mások gondolatainak, szövegének átvételét és sajátként történő feltüntetését (például SE 3. oldal és SZTE, 2. oldal). Míg például a METU dokumentuma (METU, 10. oldal, 15., 16. és 11. oldal, 9. pont) külön foglalkozik az oktatók és a hallgatók részéről is a hivatkozások kérdésével,

érdekes módon az oktatók számára sokkal részletesebb leírást tartalmazva, addig a BME Etikai Kódexében a hallgatókra vonatkozó bejegyzések sokkal részletesebbek:

- „5.2.3. Munkája során saját kutatási eredményeit közölje, az idegen forrásokat az elvárásoknak megfelelő formában és annak szabályai szerint jelölje meg, az idézetek, források helyét pontosan adja meg. A hallgatónak a munkájához felhasznált forrást meg kell jelölni, ha
- valaki más írott vagy szóbeli közleményéből akár csak egy rövid részt is szó szerint idéz.
 - Valaki más írott vagy szóbeli közleményéből szabadon összefoglalva idéz, parafrazál.
 - Valaki más valamely gondolatát, véleményét, elméletét (modelljét stb.) felhasználja.
 - Valaki más által megállapított tény, statisztikai adatot vagy illusztrációt felhasznál.
- a) Ha a hallgató eredményeket valódi személyes munka nélkül állít elő, vagy saját, vagy valaki más munkájának eredményeit meghamisítja; írott vagy szóbeli megnyilatkozásaiban bárki más gondolatát, állítását vagy azok megfogalmazását felhasználva a forrás feltüntetését – az oktató által megkívánt vagy az adott szakterület publikációs szokásainak megfelelő formában – elmulasztja, és így azt a sajátjának tünteti fel, a becsületes és tisztességes szakmai tevékenységre vonatkozó normát szegi meg, és plágiumot követ el.
- b) Etikai vétség, ha valakinek tudomására jut egy plágium elkövetése, és nem kísérli meg a tisztázást, szükség esetén az etikai eljárás megindítását.” (BME, 12. oldal)

Figyelemreméltó eredménynek tekinthető, hogy a plágium, illetve a helyes idézés, hivatkozás említése szinte egyenlő arányban fordul elő az egyes dokumentumokban. Ez azt mutatja, hogy az intézmények egy része inkább a negatív fogalmazást és a tiltást, míg másik része a pozitív megerősítést és a helyes gyakorlat terjesztését preferálja, azaz eltérően ítéli meg a terület megközelítését. További kérdéseket vehet fel a hallgatóknak, illetve oktatóknak szóló leírások részletessége között érzékelhető eltérés.

További gyakori altémák

A továbbiakban azokat az elemeket mutatjuk be, amelyek a Bretag és munkatársai (2011) által meghatározott második, harmadik és negyedik komponenshez kapcsolódnak.

Kutatásra vonatkozó elvárások

A második komponenshez (megközelítés), azaz a tudományos integritás értékeinek képviselése és közvetítése területhez illeszkedő elemeket a Kutatásra vonatkozó elvárások kóddal jelöltük. A kategóriát további alkategóriákra bontottuk, ide soroltuk többek között a már korábban részletesen bemutatott témák közül a források felhasználását, a plagizálást és a hivatkozásokra vonatkozó elemeket is. Megjelennek még itt a publikációkkal kapcsolatos követelmények is, melyeknél öt esetben (DUE, EKE, ELTE, SE, SZTE) az intézmény feltüntetésére, általános kutatásetikai szabályok, pl. közlési jog betartására, szerzői jogok figyelembevételére stb. (DE, EKE), valamint a redundáns publikációk kerülésére (DE) hívják fel a figyelmet.

Az eredmény megerősíti, hogy az intézmények prioritásként kezelik a tudományos integritás fenntartását, és aktívan törekednek annak transzparens szabályozására.

Véleménynyilvánítás szabadsága

A harmadik komponens (felelősség), azaz a hallgatókra, az oktatókra és az adminisztratív személyzetre vonatkozó elvárások és kötelezettségek egyértelmű meghatározásának témaköréhez tartozóként azonosítottuk a Véleménynyilvánítás szabadsága kóddal jelölt elemeket.

A kategórián belül alkódot kaptak a véleménynyilvánítás szabadságáról, illetve annak formájáról szóló bejegyzések, amelyekben azonban más értékek, például az emberi méltóság, az egyenlő bánásmód, a kutatás szabadsága és további pozitív példák is megjelennek:

„Az Egyetem elkötelezett

- a véleménynyilvánítás, a tanulás, az oktatás, a kutatás szabadsága és
- az emberi méltóság tisztelete, az egyenlő bánásmód követelményének betartása, a hátrányos megkülönböztetés tilalma iránt.” (ELTE, 2. oldal)

A véleménynyilvánítás szabadságához tartozó politikai állásfoglalással kapcsolatban hasonlóak az elvárások az etikai kódexekben, szabályzatokban. A szövegrészeket áttekintve megállapítható volt, hogy a legtöbb dokumentum nem tiltja a politikai elköteleződést, de leszögezi, hogy az intézményen belül nem politizálhatnak az egyetem, főiskola polgárai:

„Az oktató a tanórákat nem használhatja fel politikai meggyőződésének népszerűsítésére, saját vagy érdekeltségi körébe tartozó cégek reklámozására.” (EDUTUS, 4. oldal)

Ebbe a kódkategóriába tartozik még, hogy több dokumentumban is tiltják a vallási, politikai alapon történő megkülönböztetést, például:

„2. Az Egyetem polgára

- a) tevékenységét, magatartását meghatározó döntéseiben törekedjék a tárgyilagos megítélésre. Kerülje el döntései meghozatala során, a korábbi ismeretségen alapuló, indokolatlanul előnyös vagy hátrányos elbírálást, valamint a faji, etnikai, vallási, politikai és nemi alapon történő megkülönböztetést.” (METU, 5. oldal)

Az eredmények arra utalnak, hogy az intézmények tiszteletben tartják a különböző említett szabadságjogokat, ugyanakkor határokat szabnak az egyes jogok (pl. politikai állásfoglalás) gyakorlásának.

Hallgatói jogok és köteleességek

Szintén a harmadik komponenshez soroltuk a Hallgatói jogok és köteleességek kód elemeit, amelyekkel a dokumentumok kiemelten foglalkoznak. Ezen belül további alterületek is megjelennek, például a már korábban tárgyalt megengedett eszközök használata és a források megjelölése, de ehhez kapcsolódik még a tisztességes, becsületes szakmai tevékenység, az oktatói munka korrekt véleményezése, valamint a ruházat említése is:

„5.2.1 [...] b) Etikai vétség az egyetemen tanultak rosszindulatú felhasználása. Ilyen például számítógépes vírusok írása, jogosulatlan behatolás mások számítógépébe,

szakmailag nem biztonságosnak tartott megoldások alkalmazása tervezésben stb.” (BME, 11. oldal)

„14. Véleménynyilvánítások, így különösen az oktatók hallgatói véleményezése során a hallgató köteles korrekt, megfontolt, tárgyilagos válaszadásra.” (DE, 10. oldal)

„(1) A hallgatótól etikai alapon is elvárható, hogy az előírt foglalkozásokon, számonkéréseken – lehetőség szerint – felkészülten, az alkalomhoz illő ruházatban jelenjen meg.” (ME, 11. oldal)

Pozitív eredménynek tekinthető, hogy a hallgatókkal szemben megfogalmazott elvárások részletekre is kitérnek, ami segítséget jelenthet a diákoknak a szabályok értelmezésében.

Etikai bizottság és etikai vétségek kezelése

A negyedik tényezőhöz, a teljességhez kapcsolódónak ítéltük az Etikai bizottság és etikai vétségek kezelése kód elemeit. Ugyan a kódexekben általában nincsenek minden részletre kiterjedő magyarázatok a legfontosabb fogalmakra, elvárásokra és eljárásokra, de 19 dokumentumban jelenik meg külön pontban vagy paragrafusban az Etikai Bizottság. Az etikai vétségek kezelésére, vizsgálatára kijelölt intézményi testület csak egy kódexben (GDF) kapott más elnevezést: Esélyegyenlőségi Bizottságként szerepel. A bizottságok munkamenete és az etikai normák megsértése esetén kiszabható büntetések, szankciók nincsenek minden dokumentumban részletezve, de a testületek a vétségek súlyosságát mérlegelve javasolhatnak szankciókat, amelyek általában az etikai elmarasztalástól a honlapon történő nyilvánosságra hozatalon, az írásbeli figyelmeztetésen, fegyelmi eljárás elindításán át a jogi eljárás indítására tett javaslatig terjednek.

A fentiek arra utalnak, hogy az intézmények mindegyike elengedhetetlennek tartja az etikai vétségek kezelésére felállított testületet, és igyekszik a testületről és annak munkájáról a kódexekben tájékoztatást adni.

Összeségében megállapítható, hogy a dokumentumok nagy vonalakban illeszkednek a példaértékűnek tartott modellhez, de nem fedik le teljesen annak minden komponensét. Az eredmények alapján a kutatási kérdésekre az alábbi válaszok adhatók:

Milyen jellemzőkkel rendelkeznek az etikai szabályozó dokumentumok a formát és felépítést illetően?

A dokumentumok két kivételtől eltekintve az Etikai Kódex elnevezést kapták, terjedelmükben azonban nagyobb különbség figyelhető meg: a legrövidebb négy, a leghosszabb 21 oldal. Formájuk és felépítésük általában követi a szabályzatokra jellemző struktúrát, paragrafusokban, pontokban tartalmazza az egyes témaköröket, kivéve a BGE Kódexét, mely ebből a szempontból (is) újszerűnek tekinthető. Tartalomjegyzék kb. kétharmadukban szerepel, azonban mindegyik feltünteti, hogy mire és kire terjed ki a dokumentum hatálya. A dokumentumok tartalmazznak hallgatókra, oktatókra, vezetőkre és egyéb munkatársakra vonatkozó normákat, amelyek nem minden esetben különülnek el egymástól, illetve kapnak egyforma hangsúlyt.

Mely témakörök szerepelnek a dokumentumok tartalmában?

A kódexekben általános etikai alapelvek, kutatás- és tudományetikai kérdések, a dokumentum hatálya alá tartozó személyekre vonatkozó elvárások és kötelezettségek is megjelennek. Hangsúlyos témának tekinthető az összeférhetetlenség, korrupció, csalás,

plágium, tisztelet, a kutatásra vonatkozó elvárások, a véleménynyilvánítás szabadsága, valamint a (hallgatói) jogok és kötelességek. Ezek a témák összhangban állnak a Bretag és munkatársai (2011) által meghatározott három komponenssel: a megközelítéssel, a felelősséggel és a teljességgel. Utóbbi komponens összes eleme sajnos nem azonosítható minden dokumentumban, azonban az idetartozó eljárásokat lefolytató, az etikai vétségek kezelésére, vizsgálatára kijelölt intézményi testület minden kódexben megjelenik.

Milyen sajátosságok jellemzik a dokumentumok nyelvezetét?

A dokumentumok nyelvezetét tekintve megállapítható, hogy az etikus magatartás elemei pozitív és negatív megfogalmazásban is megjelennek, azonban sokszor mindössze általánosságokat, elvont fogalmakat tartalmaznak, amelyek nem könnyítik meg a megértést, és így valószínűleg az akadémiai integritás kialakulását is kevésbé segítik. Néhány dokumentumban előfordulnak, de többségében hiányoznak a kódexekből konkrétan megfogalmazott definíciók bizonyos fogalmaknál, például a „megengedett”, illetve „nem megengedett eszközök” esetén, azonban általános etikai témáknál, mint például az összeférhetetlenség, már találkozhatunk részletesebb leírással is. A fogalmak nem szó szerinti szerepeltetése, körülírása nem könnyíti meg minden esetben az értelmezést, azonban egyes kifejezések szó szerinti, egyéb értelmezés nélküli szerepeltetése sem jelenti mindenkor a könnyebb érthetőséget. Így a modell első komponensének elemeiből az érthetőség nem valósul meg teljes egészében.

Mennyire egyértelmű az etikai elvárások megfogalmazása?

Szorosan kapcsolódik az érthetőséghez az egyértelműség, amely a modell negyedik komponensében szerepel. A kódexek többségének megfogalmazása inkább a jogszabályok nyelvezetére hasonlít, ezt formailag a paragrafusokban és/vagy pontokban történő felépítés is támogathatja, amely első pillantásra a jogi szabályozásokra jellemző megfogalmazás érzetét keltheti az olvasóban. Egyes kiemelkedően fontos elemeket, mint például a plágium tiltását, a csalás és korrupció elutasítását és szankciókat a dokumentumok azonban egyértelműen fogalmazzák meg. Ugyanakkor a dokumentumok többsége elsősorban sematikus leírásokat és csak általános irányadást tartalmaz az etikus magatartásra vonatkozóan, a követendő, helyes magatartást, viselkedést kiemelik, de konkrét, az absztrakt fogalmak megértését segítő leírással többségükben nem rendelkeznek. Kivételt jelent a BGE Etikai kódexe, amely mind formájában és felépítésében, mind megfogalmazásában eltér a hagyományos gyakorlattól: egyedi helyzetekre vonatkozó kérdésekre ad megoldást kínáló válaszokat. Általánosságban megállapítható, hogy a modell negyedik komponense szintén nem azonosítható teljes mértékben a dokumentumokban.

Szorosan kapcsolódik az érthetőséghez az egyértelműség, amely a modell negyedik komponensében szerepel. A kódexek többségének megfogalmazása inkább a jogszabályok nyelvezetére hasonlít, ezt formailag a paragrafusokban és/vagy pontokban történő felépítés is támogathatja, amely első pillantásra a jogi szabályozásokra jellemző megfogalmazás érzetét keltheti az olvasóban. Egyes kiemelkedően fontos elemeket, mint például a plágium tiltását, a csalás és korrupció elutasítását és szankciókat a dokumentumok azonban egyértelműen fogalmazzák meg.

Összegzés

E kutatás közvetlen célja az volt, hogy megvizsgálja a gazdaságtudományi képzést kínáló felsőoktatási intézmények etikai kódexeiben megfogalmazott irányelveket, javaslatokat és szankciókat, valamint összehasonlítsa az eredményeket a Bretag és munkatársai (2011) által megalkotott, mintaszerűnek tartott modell komponenseivel.

Az etikus magatartás leírásainál megfigyelhető volt, hogy sokszor általánosságban, elvont fogalmakat megadva fogalmaznak a dokumentumok, ami valószínűleg kevésbé segíti a hallgatókat az akadémiai integritás megértésében és az etikus magatartás elsajátításában. A javasolt modell első (érthetőség és elérhetőség) és negyedik (teljesség) komponensének megfelelően célszerű lenne konkrétumokat is megadni, bizonyos esetekben szemléltető példákat is bemutatni, vagy egyes fogalmakat megmagyarázni, ahogyan az például a BGE Etikai Kódexében is megtörténik.

A vizsgált dokumentumokban a modell harmadik komponensének (felelősség) több eleme (elvárások, kötelezettségek) is megjelenik. Többnyire részletes irányelvek, tilalmak olvashatók az oktatókra és más munkatársakra, vezetőkre vonatkozóan, ugyanakkor a hallgatókkal szembeni elvárások nem kapnak minden dokumentumban hasonló hangsúlyt, nem szerepelnek külön pontként vagy paragrafusként. Amennyiben az intézmények célja az, hogy diákjaikat az etikus magatartásra ösztönözzék, érdemes lenne minden, a hallgatókkal kapcsolatos elvárást külön megfogalmazni, mégpedig részletesen, közérthetően, akár példákkal alátámasztva és a támogatási lehetőségeket is megjelenítve, hogy a modell minden komponensének és azok minden elemének megfeleljenek.

A kódexek, szabályzatok mindegyike tartalmaz etikai vétségek kezelésére felállított testületről, Etikai Bizottságról szóló részeket. Ez azt mutatja, hogy az intézmények felkészültek az etikai problémák kezelésére és belső keretek között, de szüksége esetén és a vétség súlyából adódóan akár megfelelő jogi eljárások kezdeményezésével is próbálják ezeket orvosolni. Ezzel a modell negyedik komponensének (teljesség) egy részét (eljárások) jelenítik meg.

Nemzetközi összehasonlításban az elemzés eredményei arra mutatnak rá, hogy a vizsgált dokumentumokban szerepelnek a Bretag és munkatársai (2011) által felállított modell komponensei, de az egyes kódexek még nem tekinthetők mintaszerűnek. Az öt komponensből négy: (1) érthetőség és elérhetőség, (2) megközelítés, (3) felelősség, (4) egyértelműség a dokumentumokban egyértelműen megjelenik, azonban még finomításra, kiegészítésre szorulnak. Az ötödik komponens (támogatás) a kódexekben nem volt megtalálható. Az egyetemi honlapok vizsgálata során az is kiderült, hogy az akadémiai integritást érintő szabályozás egy intézményen belül több szinten is megjelenhet, pl. egyetemi, kari vagy tanszéki szinten, amiből arra lehet következtetni, hogy az első komponensen belül az elérhetőség nem megfelelően biztosított.

A kutatás korlátai

Az adatgyűjtés módszertanának leírására vonatkozóan szükséges megjegyezni, hogy az elemzések a felsőoktatási intézmények honlapjain mindenki számára szabadon elérhető dokumentumok felhasználásával készültek. Az adatgyűjtés időpontjában egyes honlapok fejlesztés alatt álltak, így a feldolgozott adatbázisba nem került be minden etikai kódex. Jelen kutatás a rendelkezésre álló legmagasabb intézményi szintű etikai szabályozó dokumentumokat vizsgálta, amelyeket a honlapokon 2021-ben megtaláltunk. Az elektronikus felületeken található adatok sajátossága a változékonyság, így a kutatási eredmények reprodukálhatósága és megbízhatósága csökkenhet. Az etikai szabályozó

dokumentumokban időközben bekövetkezett változások miatt egy jelenlegi, hasonló fókuszú kutatás valószínűleg eltérő, árnyaltabb eredményeket adna.

Kitekintés és további lehetőségek

A fenti eredmények tekintetében érdemes lenne a kutatást megismételni, valamint a modell második komponensére fókuszálva az intézmények egyéb szabályozó dokumentumaira, a Tanulmányi és Vizsgaszabályzatokra és a Hallgatói Követelményrendszerekre is kiterjeszteni.

További lehetőségként felmerülhet a kutatás kiterjesztése az összes magyarországi felsőoktatási intézményre, mind az etikai, mind egyéb szabályozó dokumentumok keretében. Ezen vizsgálat eredményei akár az akadémiai integritás egységesebb értelmezését és megjelenítését is lehetővé tehetik a teljes felsőoktatási szegmens számára, ahogyan azt már Mezey (2014) is szorgalmazta.

Kiemelt figyelmet érdemel és prioritásként kezelendő a mesterséges intelligencia (MI) megjelenése a felsőoktatásban és ennek hatása az akadémiai integritás újradefiniálására. Az MI-vel kapcsolatban tapasztalható dinamikus változások nagy kihívást jelentenek az intézmények számára, mivel használata, és még inkább használatának ellenőrzése, szabályozott keretek között tartása már jelenleg is megkerülhetetlen a hallgatók és az oktatók munkájában. Ezért mindenképpen szükséges az erre irányuló, intézményi szinten történő egységes szabályozás és annak egyértelmű megfogalmazása az etikai és további szabályozó dokumentumokban.

Az akadémiai integritás elveinek megismerése és megismertetése, valamint betartása és betartatása mindannyiunk felelőssége: oktatóké, döntéshozóké és hallgatóké egyaránt (Löfström, 2016). A hallgatótól abban az esetben kérhetjük számon az akadémiai integritás megsértését, amennyiben jól definiált, mindenki számára érthető és elérhető szabályok vonatkoznak az adott közösség számára közös értékekről és azok betartásáról, vagyis amennyiben etikai kódex írja le az elvárt magatartást. Amikor az értékek betartását kívánjuk vizsgálni, azon túl, hogy az értékek definiálásának meglétét elemezzük, fontos még azt is áttekintenünk, hogy mivel segítjük a hallgatókat ahhoz, hogy ezeket az értékeket elsajátítsák, sajátjuknak tekintsék és be is tartsák a tanulmányaik során.

Benke Eszter

Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

Szőke Andrea

Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

Irodalom

Alegre, I., Berbegal-Mirabent, J., Guerrero, A. & Mas-Machuca, M. (2018). The real mission of the mission statement: A systematic review of the literature. *Journal of Management & Organization*, 24(4), 456–473. DOI: [10.1017/jmo.2017.82](https://doi.org/10.1017/jmo.2017.82)

ALLEA (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. Revised Edition. ALLEA – All European Academies. <https://allea.org/code-of-conduct/> Utolsó letöltés: 2023. 03. 18.

ALLEA (2018). *A kutatási integritás európai magatartási kódexe*. Átdolgozott kiadás. ALLEA – All European Academies. <https://allea.org/code-of-conduct/> Utolsó letöltés: 2023. 03. 18.

Baird, J. S. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the School*, 17, 512–522. DOI: [10.1002/1520-6807\(198010\)17:4%3C515::AID-PITS2310170417%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198010)17:4%3C515::AID-PITS2310170417%3E3.0.CO;2-3)

- Ballantine, J. A., Guo, X. & Larres, P. (2016). Can future managers and business executives be influenced to behave more ethically in the workplace? the impact of approaches to learning on business students' cheating behavior. *Journal of Business Ethics*, 149(1), 245–258. DOI: [10.1007/s10551-016-3039-4](https://doi.org/10.1007/s10551-016-3039-4)
- Barizsné Hadházi, E. – Kiss, Zs. (2017). Egyetemi hallgatók etikai attitűdjei a csalással kapcsolatban. *Taylor*, 9(1), 121–29. <http://www.analecta.hu/index.php/taylor/article/view/13083> Utolsó letöltés: 2020. 07. 22.
- Berkowitz, S. (1997). Analyzing qualitative data. In Frechtling, J. & Sharp, L. (szerk.), *User-friendly handbook for mixed method evaluations*. Division of Research, Evaluation and Communication, National Science Foundation.
- Bertram Gallant, T. (2017). Academic integrity as a teaching & learning issue: From theory to practice. *Theory Into Practice*, 56(2), 88–94. DOI: [10.1080/00405841.2017.1308173](https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1308173)
- Bretag, T., Mahmud, S., Wallace, M., Walker, R., James, C., Green, M., East, J., McGowan, U. & Patridge, L. (2011). Core elements of exemplary academic integrity policy in Australian Higher Education. *International Journal for Educational Integrity*, 7(2). DOI: [10.21913/IJEL.v7i2.759](https://doi.org/10.21913/IJEL.v7i2.759)
- Bretag, T. (2016). *Handbook of academic integrity*. Springer Singapore. DOI: [10.1007/978-981-287-098-8](https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8)
- Bretag, T. (2018). *Academic Integrity*. Volume 1. Oxford University Press. DOI: [10.1093/acrefore/9780190224851.013.147](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.147)
- Breznik, K. & Law, K. M. (2019). What do mission statements reveal about the values of top universities in the world? *International Journal of Organizational Analysis*, 27(5), 1362–1375. DOI: [10.1108/IJOA-08-2018-1522](https://doi.org/10.1108/IJOA-08-2018-1522)
- Cabana, G. C. & Kaptein, M. (2019). Team ethical cultures within an organization: A differentiation perspective on their existence and relevance. *Journal of Business Ethics*, 170(4), 761–780. DOI: [10.1007/s10551-019-04376-5](https://doi.org/10.1007/s10551-019-04376-5)
- Camelia, G. & Dorel, P. M. (2013). Mission statements in higher education: context analysis and research agenda. *Annals of Faculty of Economics*, 1, 653–663.
- Christensen Hughes, J. (2022). Academic integrity across time and place: Higher Education's questionable moral calling. In Eaton, S. E. & Christensen Hughes, J. (szerk.), *Academic Integrity in Canada*. Springer. 25–59. DOI: [10.1007/978-3-030-83255-1_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-83255-1_2)
- Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. Lawrence Erlbaum. DOI: [10.4324/9781410601520](https://doi.org/10.4324/9781410601520)
- Council of Europe (2022). *Countering education fraud. Recommendation CM/Rec(2022)18 and explanatory memorandum*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/ok-prems-137222-gbr-2512-cmrec-2022-18-et-expose-motifs-a5-web-1/1680a96147> Utolsó letöltés: 2022. 10. 4.
- Crown, D. F. & Spiller, M. S. (1998). Learning from the literature on college cheating: A review of empirical research. *Journal of Business Ethics*, 17, 683–700.
- Csillag, S., Géring, Zs., Király, G., Chandler, N. & Miskolczi, P. (2017). Párhuzamos univerzumok. A hallgatói csalással kapcsolatos percepciók vizsgálata oktatók és hallgatók körében. *Educatio*, 26(4), 639–648. DOI: [10.1556/2063.26.2017.4.10](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.4.10)
- Csillag, S., Géring, Zs., Györi, Zs. & Szegedi, K. (2020). „Kódexem, Kódexem, mondd meg nekem...”: Etikaikódex-fejlesztési folyamat egy magyar egyetemen. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 51(10), 2–14. DOI: [10.14267/VEZTUD.2020.10.01](https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.10.01)
- De Maio, C. & Dixon, K. (2022). Promoting academic integrity in institutions of higher learning: What 30 Years of Research (1990–2020) in Australasia has taught us. *Journal of College and Character*, 23(1), 6–20. DOI: [10.1080/2194587X.2021.2017972](https://doi.org/10.1080/2194587X.2021.2017972)
- Doró, K. (2018). A család és a plágium hallgatói megítélése – a kontextus és a hallgatói tréning szerepe. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 25–38. DOI: [10.14232/ISKKULT.2018.10-11.25](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.25)
- Glendinning, I. (2013). Comparison of policies for academic integrity in higher education across the European Union. <http://plagiarism.cz/ippheae/files/D2-3-00%20EU%20IPPEAE%20CU%20Survey%20EU-wide%20report.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 02. 10.
- Glendinning, I. (2014). Responses to student plagiarism in higher education across Europe. *International Journal for Educational Integrity*, 10(1), 4–20. DOI: [10.21913/IJEL.v10i1.930](https://doi.org/10.21913/IJEL.v10i1.930)
- Glendinning, I. (2016a). European Perspectives of Academic Integrity. In Bretag, T. (szerk.), *Handbook of academic integrity*. Springer Singapore. 55–74. DOI: [10.1007/978-981-287-098-8_3](https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_3)
- Glendinning, I. (2016b). Evaluation of Policies for Academic Integrity in Higher Education: An International Perspective. *Unpublished PhD Thesis*. Coventry University.
- Glendinning, I. (2022). Academic integrity. In Sage, R. & Matteucci, R. (szerk.), *How World Events Are Changing Education*. Brill. 123–137. DOI: [10.1163/9789004506466_015](https://doi.org/10.1163/9789004506466_015)
- Granitz, N. & Loewy, D. (2006). Applying ethical theories: Interpreting and responding to student plagiarism. *Journal of Business Ethics*, 72(3), 293–306. DOI: [10.1007/s10551-006-9171-9](https://doi.org/10.1007/s10551-006-9171-9)

- Horváth, J. (2012). „A szakmai közösségnek tudnia kell ezekről a problémákról”: A plágium kezelése a magyar egyetemi gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 22(7–8), 96–110.
- ICAI – International Center for Academic Integrity (2014). *Fundamental values*. *Clemson: Clemson University*. <https://www.academicintegrity.org/wp-content/uploads/2017/12/Fundamental-Values-2014.pdf>. Utolsó letöltés: 2021. 02. 12.
- Jackall, R. (1988). *Moral Mazes*. Oxford University Press.
- Jánvári, M., Tóth-Király, I., Böthe, B. & Orosz, G. (2019). A tanári lelkesedés, a tanulmányi motivációk, az alapvető szükségletek és az egyetemi család kapcsolatának vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(1), 27–50. DOI: [10.17627/ALKPSZICH.2019.1.27](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2019.1.27)
- Jorge, M. L. & Peña, F. J. A. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71, 302–319. DOI: [10.1111/hequ.12122](https://doi.org/10.1111/hequ.12122)
- Juhász, T., Horváth-Csikós, G. & Gáspár, T. (2023). Gap Analysis of future employee and employer on Soft Skills. *Human Systems Management*, 1–16. DOI: [10.3233/HSM-220161](https://doi.org/10.3233/HSM-220161)
- Király, G., Géring, Zs., Chandler, N., Miskolczi, P., Kovács, K., Lovas, Y. & Csillag, S. (2018). Csalással az élre? A hallgatói család vizsgálata az üzleti felsőoktatásban. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 59(3), 28–40. DOI: [10.14267/VEZTUD.2018.03.04](https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2018.03.04)
- Löfström, E. (2016). Academic integrity in social sciences. In Bretag, T. (szerk.), *Handbook of Academic Integrity*. Springer Singapore. 713–728. DOI: [10.1007/978-981-287-098-8_47](https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_47)
- Löfström, E., Trotman, T., Furnari, M. & Shephard, K. (2015). Who teaches academic integrity and how do they do it? *Higher Education*, 69(3), 435–448. DOI: [10.1007/s10734-014-9784-3](https://doi.org/10.1007/s10734-014-9784-3)
- Magna Charta Universitatum 2020 (2020). <https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu2020> Utolsó letöltés: 2023. 11. 23.
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K. (1995). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522–538. DOI: [10.2307/2959991](https://doi.org/10.2307/2959991)
- McCabe, D. L., Trevino, L. K. & Butterfield, K. D. (1999). Academic Integrity in Honor Code and Non-Honor Code Environments: A Qualitative Investigation. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 211–234. DOI: [10.2307/2649128](https://doi.org/10.2307/2649128)
- McLaughlin, R. D. & Ross, S. M. (1989). Student cheating in high school: A case of moral reasoning vs. “fuzzy logic”. *High School Journal*, 73(3), 97–104.
- Merkel, W. (2021). Collage of confusion: An analysis of one university’s multiple plagiarism policies. *System*, 96, 102399. DOI: [10.1016/j.system.2020.102399](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102399)
- Mezey, B. (2014). A tudományetikai felelősség kérdései a magyar felsőoktatásban. Az egyetemi és a tudományos élet etikai szabályozása – az egyetemi kódexek. In *Magyar Tudomány Tudományetika Európában és Magyarországon*, 175(6), 655–664.
- Miron, J., McKenzie, A., Eaton, S. E., Stoesz, B., Thacker, E., Devereaux, L., Persaud, N., Steeves, M. & Rowbotham, K. (2021). Academic integrity policy analysis of publicly-funded universities in Ontario, Canada: A focus on contract cheating. *Articles*, (197), 62–75. DOI: [10.7202/1083333ar](https://doi.org/10.7202/1083333ar)
- Msoroka, M. S. & Amundsen, D. (2017). One size fits not quite all: Universal Research Ethics with diversity. *Research Ethics*, 14(3), 1–17. DOI: [10.1177/1747016117739939](https://doi.org/10.1177/1747016117739939)
- Orosz, G., Jánvári, M. & Salamon, J. (2012). Csalás és versengés a felsőoktatásban. *Pszichológia*, 32(2), 153–171. DOI: [10.1556/Pszicho.32.2012.2.5](https://doi.org/10.1556/Pszicho.32.2012.2.5)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Sage.
- Parks-Leduc, L., Guay, R. P. & Mulligan, L. M. (2021). The relationships between personal values, justifications, and academic cheating for business vs. non-business students. *Journal of Academic Ethics*, 20(4), 499–519. DOI: [10.1007/s10805-021-09427-z](https://doi.org/10.1007/s10805-021-09427-z)
- Peters, M., Boies, T. & Morin, S. (2019). Teaching academic integrity in Quebec universities: Roles professors adopt. *Frontiers in Education*, 4. DOI: [10.3389/educ.2019.00099](https://doi.org/10.3389/educ.2019.00099)
- Rettinger, D. A. & Gallant, B. T. (2022). *Cheating academic integrity: Lessons from 30 years of research*. Jossey-Bass, a Wiley imprint.
- Rettinger, D. A. & Jordan, A. E. (2005). The relations among religion, motivation, and college cheating: A natural experiment. *Ethics & Behavior*, 15(2), 107–129. DOI: [10.1207/s15327019eb1502_2](https://doi.org/10.1207/s15327019eb1502_2)
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Seeber, M., Barberio, V., Huisman, J. & Mampaey, J. (2017). Factors affecting the content of universities’ mission statements: An analysis of the United Kingdom Higher education system. *Studies in Higher Education*, 44(2), 230–244. DOI: [10.1080/03075079.2017.1349743](https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1349743)
- Sims, R. L. (1993). The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*, 207–214. DOI: [10.1080/08832323.1993.10117614](https://doi.org/10.1080/08832323.1993.10117614)
- Sitku, K. (2019). Vidéki egyetemek harmadik miszsiós tevékenysége: a társadalmi tudásmegosztás hatásai. *Iskolakultúra*, 29(8), 17–35. DOI: [10.14232/ISKKULT.2019.8.17](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.8.17)

- Sörény, E. (2015). Plagizáció a felsőoktatásban – a felsőoktatási könyvtárak a plagizálás csökkentéséért. *TMT*, 62(10), 389–392. <https://tmt.omikk.bme.hu/tmt/article/view/565>. Utolsó letöltés: 2020. 07. 22.
- Stoesz, B. M. & Eaton, S. E. (2020). Academic integrity policies of publicly funded universities in Western Canada. *Educational Policy*, 36(6), 1529–1548. DOI: [10.1177/0895904820983032](https://doi.org/10.1177/0895904820983032)
- Stoesz, B. M., Eaton, S. E., Miron, J. & Thacker, E. J. (2019). Academic integrity and contract cheating policy analysis of Colleges in Ontario, Canada. *International Journal for Educational Integrity*, 15(1). DOI: [10.1007/s40979-019-0042-4](https://doi.org/10.1007/s40979-019-0042-4)
- Tatum, H. E. (2022). Honor codes and academic integrity: Three decades of research. *Journal of College and Character*, 23(1), 32–47. DOI: [10.1080/2194587X.2021.2017977](https://doi.org/10.1080/2194587X.2021.2017977)
- Timiraos, N. (2002). Professor discusses research, trends in cheating on college campuses. *The Hoya*, 15(1).
- Valente, M., Sá, C., Soares, N. & Sousa, S. (2021). Exploring the consistency of ethical perceptions by business and Economics Higher Education Students: Looking from academia towards the corporate world. *The International Journal of Management Education*, 19(2), 100499. DOI: [10.1016/j.ijme.2021.100499](https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100499)
- VERBI Software (2021). *MAXQDA 2022* [szoftver]. VERBI Software. www.maxqda.com.

Absztrakt

A szervezeti kultúra meghatározó tényezője minden szervezet működésének, fejlődésének és eredményeinek. Míg a kultúra egyes elemei általánosak és egyértelműek adott közösségek számára, nem tekinthetők maguktól értetődőnek ezek az értékek. A szervezeti kultúrára ez különösen igaz, így alapvető fontosságú, hogy az általánosan elfogadott értékrend minden szervezeti tag számára egyértelművé váljon. Ebben a kontextusban a felsőoktatási intézmények szerepe kiemelt jelentőségű, hiszen az intézményi etikai kódexek nem csupán az akadémiai szabályok meghatározását szolgálják, hanem a szervezeti kultúra alakítását és az etikai normák közvetítését is elősegítik. A tanulmány fókuszában gazdaságtudományi képzési területen oktatást folytató felsőoktatási intézmények etikai kódexeinek tartalmi és formai vizsgálata áll. Ugyan az etikai kódex megléte magában nem biztosítja az akadémiai integritást, ugyanakkor elengedhetetlen alapeleme az akadémia kultúrájának. A vizsgálat célja annak feltérképezése, hogy milyen etikai elvárásokat kommunikál a szervezet a tagjai számára, jelen esetben az egyetem a hallgatók és az oktatók számára. A feltáró jellegű kutatás megvizsgálja az egyetemi etikai kódexekben leggyakrabban előforduló alapelveket, majd összeveti az eredményeket a Bretag és munkatársai (2011) által kidolgozott modellel, amely a példaértékű és követendő etikai kódexek alapvető sajátosságait mutatja be.

Kulcsszavak: szervezeti kultúra; akadémiai integritás; etikai kódex

Kultúrkörök a Rogers Iskolában

*Földes Petra: Kultúrkörök. Rogerses lenyomatok.
A Rogers Iskola pedagógiai műhelyének sorozata. 1.*

Az alapításának 30. évfordulóját köszöntő jeles alternatív iskola, a Carl Rogers nevét viselő, a 'személyközpontúság' alapelveit követő pedagógiai műhely munkatársai úgy határoztak, hogy e – neveléstörténetileg is jelentős – idő „lenyomatait” 10 módszertani kötetben adják ki. A Kereszty Zsuzsa inspirációjával készülő sorozat első darabja a Földes Petra értő szerkesztésében megjelent *Kultúrkörök*.

Miről van szó? A jeles reformpedagógus elődöket – elsősorban Peter Petersent (Jena Plan) és a Waldorf-pedagógiát – követve egy-egy évfolyam iskolai tanulmányainak vezérmotívuma egy-egy kultúrhistoriai korszak. Jelesül: a honfoglaló (pogány) magyarság, az Ószövetség világa, az alapvetően keresztény paraszti néphagyomány s a klasszikus (görög) antikvitás. A tantárgyi integráció törekvései ezekben a kultúrtörténeti keretekben nyernek tartalmat, új összefüggéseket, jelentéseket.

A recenziens (akinek volt szerencséje köszöntőt mondani az alternatív pedagógiák kiemelkedő képviselőinek seregszemléjévé emelkedett nyilvános könyvbemutatón), a hagyományokhoz kiegészítést fűzni, a könyv 55. oldalán látható Déméter-projekt dokumentumához felidézte a hajdani Új Iskola tanárának, Blaskovich Editnek leírását az iskolában alkalmazott „szimbolikus játékról”, ahol éppen az antik föld-istennő lányának, Perszephonének az évkört követő pokoljárása, tavaszi feltámadása került középpontba.

De még közvetlenebb az utalás Karácsony Sándor nézetrendszerére, aki az egyes életkorok társas-lélektani sajátos-

ságaihoz egy-egy történelmi kor, kultúra rekvizitumait rendelte pedagógiájában. Az *Ocsúdó Magyarságban* írta:

„Együtt játszom az egész életet a kisgyermekkel, apja-anyja tudok neki lenni a játékközösségben. Együtt dolgozom, együtt gyűjtök a növő gyerekcsapattal, testvére, vezetője vagyok neki a munka közösségében. Együtt élem a törvényt a serdülők rendjében, mert tudom, hogy fogadalomközösségükben óhatatlanul az ideáljává kell lennem. Végül együtt értékelem át vele a világot, ha adoleszál, mert világnézeti közösségünkben én vagyok a barátja.”

A debreceni professzor többször emlegeti ezt a korszakolást, a cserkészetben gyakorolta is. Lehetetlen nem értékelni úgy (akár elfogadjuk az elméletet, akár nem, mely szerint nem csupán a magzati létben ismétlődik meg a törzsfajlás, de születés után is „újrajátssza” az emberi egyed az emberi történelem útját), hogy az életkori szakaszoknak egy-egy 'kultúrkör' felel meg.

A „kultúrkörök” tantárgyi integrációja metodikájához más, modernebb tapasztalatok is járulnak – megerősítve a fentebb hivatkozott jeles elődöket. A gyerektáborok világában sajátos ötvözetet alkotva – nem kis részt a drámapedagógia, valamint a neofolklorista népi kézműves mozgalmak tapasztalatára építve – megjelentek (tömegesen, néhány nagy innovációt – pl. Leveleki Eszter bányi Pipeclandját, mennyi 'indiánosdit', akár 'Fehér Farkast',

Borvendég Sándort, Harmath Istvánt, sőt Winkler Mártát és megannyi, majdnem illegális névtelent emlegetve) a történelmi korokat játéokban-szerepben a lehetséges történelmi hűséget követően rekonstruáló táborozási formák. A drámapedagógia tapasztalatai adták a tartós szerepjáték keretrendszerét, a kézművesek – elsősorban a Fiatalok Népművészeti Stúdiójában kimunkált, valamiképp a munkaiskola-tradíciót megidéző – teóriája és praxisa szerint az adott kor szellemi kultúráját, hagyományait, dalait, táncait, történeteit, szabályait, normáit, szokásait akkor érthetjük, élhetjük át igazán, ha valamilyen módon annak tárgyi világa rekonstrukciójával is megkínáljuk a gyerekeket. Így születtek a népművész-táborokban (akár 1976-ban, 1978-ban Csillebércen) használatba vett 1:1 méretű [!] szabadtéri játékeszközök, pásztorkunyhók, kemencék, más hajlékok stb., így készültek a délelőtti szakfoglalkozásokon az ógörög táborok műhelyeiben azok a termékek, melyek a délutáni agórán gazdát cserélhettek – használati értékük szerint, így készültek a 'remekek' (például a szolnokiak reneszánsz táborában – a kezdeményező tanárnőt, Lengyel Boldizsárné Évát a napokban veszítettük el), melyek aztán Mátyás király és Beatrix királyné ajándékaiként jutottak viszonzáshoz a délutáni 'audiencián' (a királyról szóló mondák nyomán). Sorolhatnánk a példákat.

A Rogers Iskola kultúrkörei is ezt a hitvallást követik (a sámándobok, a színházi maszkok, sőt egy 'használható' trójai faló mind-mind e metodika bizonyosságai). Nem lényegtelen e módszertan „megfordítása” sem: a gyerekmunkával készült tárgyak nem dísz tárgyak (mondhatni: kis méretű 'bigyók', 'gadgetek', ahogyan a 45 perces kézimunka/technika órába szorítva az kénytelen volt megjelenni), hanem a tárgyalást követő játékokban valósággal funkcióba kerülnek.

S itt volt a fentebb emlegetett táborozási innovációk nagy tanulsága! Amikor a táborszervezők merészen újabb korszakok játékos rekonstrukcióját próbálták a tábor vezérmotívumává tenni – például a modern világ, akár a 'jövő' –, akkor a játék megbicsaklott. A szerepekkel nem volt baj, sci-fit lehet ideig-óráig játszani, titokzatos úrálomást stb. De a dolog hitelét veszítette: mert a tárgyaló cselekvésnek nem volt adekvát formája. A szalagmunka, az ipari termelés nem volt rekonstruálható ilyen élet-játék keretei között! Nem véletlen, hogy 1983-ban, az emlékezetes Csillebércen egyedül a Filmváros tudott hitelesen működni, ahol Takács Vera vezetésével valóban szimulálni lehetett egy filmgyár technológiáját. A többi altáborban a kézművesség visszarendeződött dekorációs elemek, dísz tárgyak készítésére, a méretek visszaestek tenyéryi figurákká. Vagyis ki kell mondani: alighanem a kultúrköröknek fenti elveken alapuló pedagógiai rekonstrukciója igazán csak kézműves kultúrák esetén tud hitelesen működni. (Persze a „modern tábornak” volt más tanulsága is: a drámapedagógiai elem felerősödésével hallatlanul izgalmas államszervezési, alkotmányozási folyamat indult meg – mintegy helyettesítve a munkafolyamatokat.)

A *Kultúrkörök* című kötet az alternatív pedagógiákat alkalmazó tanító- és tanárjelöltek tankönyvének készült. Minden innovátor kollégánk tanulsággal forgathatja.

Földes, P. (2023, szerk.). *Kultúrkörök. Rogerses lenyomatok. A Rogers Iskola pedagógiai műhelyének sorozata. 1.* Carl Rogers Óvoda és Iskola.

Trencsényi László
ELTE PPK

A ma a holnap tegnapja... tegnapelőttje... régmúltja

Radó Péter: Az oktatáskormányzás jövője

Az alapfogalmak meghatározása mindig problematikus. Minden tudományterület folyamatosan igyekszik tárgyát és a hozzá kapcsolódó fogalomkör elemeit körülhatárolni, a definíciók így időben is egyre változnak, illetve egy adott pillanatban is számos meghatározás van forgalomban. Radó Péter a *tanulás* fogalmát teszi meg könyve kiindulópontjává, és a kezdő fejezetben áttekinti a tanulásra vonatkozó gondolkodás korábbi mérföldköveit és jelenlegi trendjeit, de voltaképpen a kötet teljes első száz oldala a későbbiekben használt alapfogalmak körülményeit tűzi ki célul. Ez a radikálisan hosszúnak tűnő bevezető ebben az esetben indokolt, ugyanis az oktatáshoz közmondásosan „mindenki ért” – csak éppen mégsem. Az oktatás terén mindenki rendelkezik diáként gyűjtött tapasztalatokkal, emellett nagyon sokan szülőként is közelről érintettek, illetve majdnem mindenkinek a családjában, látókörében vannak jelenlegi tanulók. A laikusok talán ritkábban gondolnak bele árnyaltabban, de mindannyian érintettek vagyunk azon a módon is, hogy a közoktatás az egyik legnagyobb társadalmi ellátórendszer, amit az állam elsősorban a mi adónkból tart fenn. Amikor tehát az oktatásról folyik társadalmi diskurzus, egyfelől jogos és fontos, hogy minél többen érezzék magukat felszólítva arra, hogy hangot adjanak a véleményüknek, másfelől viszont kiváltképpen lényeges (volna), hogy ezt megalapozott és informált módon, precíz fogalomhasználattal tegyék. A viszonylag hosszú bevezető ezt a célt is jól szolgálja – felér egy „állampolgári ismeretek” leckével az oktatás, oktatásirányítás és oktatáspolitikai témájában.

Fontos szemléletbeli változás, hogy a tanulásról való gondolkodásban mára a *tanulási célok* kerültek a fókuszba, illetve ezekből levezetve az a *tanulási környezet*, ami a célok megvalósulását optimálisan támogatni tudja. A tanulási céloknak szentelt fejezet megkülönböztet az oktatásban szervesen benne rejlő célokat, mint a tanulók tágra értelmezett személyiségfejlesztése és a kultúra folytonosságának biztosítása, illetve eszközjellegű célokat, amelyek alapvetően a munkaerőigény kielégítését, a társadalmi kohézió fenntartását, a politikai legitimitációt és a társadalmi alkalmazkodóképességet vannak hivatva szolgálni. Az elmúlt néhány évtized viharos sebességű és egyre gyorsuló társadalmi és technológiai változásai azonban indokoltá teszik a tanulási célok alapvető újragondolását. Már a kilencvenes években elterjedt az a gondolat, hogy „az iskolának egy még ismeretlen jövőre való felkészülést kell szolgálnia” (34. o.), mostanra pedig kialakult a tanulási célok három új csoportja: a tanulás tartalma helyett a további tanulást elősegítő és az ismeretek alkalmazását lehetővé tevő kompetenciák, az alkalmazkodást és együttműködést szolgáló kognitív és társas készségek, illetve a globális munkaerőpiacra felkészítő készségek kerültek a középpontba.

Ha mindezen változásokhoz alkalmazkodva az oktatási rendszer működtetésére irányuló közpolitika a tanulásra igyekszik fókuszálni, nem pedig a tanításra, mint hagyományosan, akkor a szabályozás tárgya sem lehet a tanárok oktatási tevékenysége, hanem egy szinttel feljebb lépve az iskola válik alapegységé. Ez az ún. „egész

iskola” megközelítés mára uralkodóvá vált az oktatáskutatás nemzetközi fősodrában, és ennek oka nem csupán a tanulási célok átalakulása. Az iskola nemcsak egy intézmény, hanem közösség és komplex interakciós tér is, ahol rengeteg különféle kommunikációs aktusra kerül sor, amelyek hatással vannak résztvevőikre. Más szóval: az iskolában korántsem csak akkor tanulnak a diákok, amikor valaki éppen célzottan tanítja őket – vélekedések és attitűdök széles skáláját sajátítják el például azáltal, hogy éveken át megfigyelik iskolájuk intézményi kultúráját. Mindebből világos, hogy a tanulásról valójában az iskola szintjén célszerű gondolkodnunk, de ugyanezt a következtetést erősíti az a felismerés is, hogy az egyes tanár mint egyén szükségszerűen korlátozott mértékben lehet alanya úgy a módszertani innovációnak és fejlesztésnek, mint az elszámoltathatóságnak, illetve a rendkívül szerteágazó elvárásokhoz való alkalmazkodásnak. Ezek a fontos mechanizmusok mind az intézmény szintjén tudnak igazán értelmesen és hatékonyan működni.

Természetesen maga az iskola is definiálható fogalom. Számos meghatározási stratégia közül választhatunk, de szempontunkból annak felsorolásából célszerű kiindulni, mik egy iskola funkciói. Az alapfunkciók közé tartozik az iskolai program megalkotása, rendszeres felülvizsgálata és megvalósítása, a tanulás gyakorlati megszervezése, az intézményi értékelés, és maga a tanítás. Ez utóbbi sem csupán az órák *de facto* megtartását jelenti, hanem mindent, amivel az iskola ehhez hozzájárul, a tananyagok kijelölésétől az eszközök biztosításán át a diákok értékelésének megszervezéséig. Az iskola persze csak akkor tudja ezeket az alapfunkciókat ellátni, ha közben a háttérben irányít és működtet egy sor olyan szervezeti folyamatot, mint például az értekezletek megtartása és a belső kommunikáció egyéb formái, a szülőkkel való kapcsolattartás keretei, az anyagi és humánforrás-gazdálkodás, az eszközbeszerzés. „E könyv írásakor a magyar iskolák a felsorolt funkciók egyikét sem gyakorolják önállóan

[...] [ami] Európában máshol ismeretlen helyzet”, állapítja meg a szerző, és hogy ez miért nagyon súlyos probléma, az sok egyéb mellett éppen a tanulási célok átalakulásával függ össze.

A jellegükben új, nem tudásokra, hanem egy ismeretlen jövőben feltehetőleg hasznos készségekre és kompetenciákra fókuszáló tanulási célok kijelölése láncreakció-szerűen magával rántja az iskola alap- és háttérfunkcióinak lényegi átalakulását: az iskoláknak „tanító szervezetből tanulást támogató szervezetté kell válniuk, [...] egyéni tanulási utak támogatására kell berendezkedniük” (66. o.). Ez a hagyományossal ellentétben „új iskolának” nevezett képződmény szinte mindenben különbözik elődjétől, illetve más elvárások hárulnak arra az intézményi hálózatra is, amelybe illeszkedik. A tanulást támogató és az iskolák intézményfejlesztését segítő szervezetek és mechanizmusok szerepe ebben a helyzetben jelentősen megnő, illetve diverzifikálódik. Ha pedig mindez megtörténik, és a tanulási terek és tanulástámogató szolgáltatások önszabályozó rendszerré állnak össze, akkor beszélhetünk *tanulási ökoszisztémáról*.

Adódik a kérdés, hogy a jelenbeli trendeket felismerve az iskolák, amennyiben megkapják az ehhez szükséges autonómiát, lassan és fokozatosan maguktól elindulnak-e ebbe a fejlődési irányba, vagyis a helyzet kulcsa az intézményi szintű mozgástér kibővítése-e. Úgy tűnik, hogy a válasz nemleges: az a tapasztalat, hogy ezen a módon inkább az innováció elszigetelt fellegrárai jöhetnek létre, főleg egy annyira szelektív oktatási rendszerben, mint a magyar. Ennek oka főleg a „*belső fókusz*”-*inercia* jelensége, ami abból adódik, hogy az iskolák hajlamosak saját szakembereik számára a maguk hagyományos belső dinamikája mentén inkább szűrni, nem pedig közvetíteni a külső elvárásokat, amit az a megnyugtató tudat is elősegít, hogy ennek következtében nem fognak kiszorulni a piacról, ahogy ez a versenyszférában történe egy olyan céggel, amelyik fittyet hány a fogyasztók igényeire és a szabályozókra.

A kötet mindezek tisztázása után érkezik meg voltaképpen témájához, mivel a fenti kérdésre a szerző szerint az a válasz, hogy

„a kormányzás eszközrendszerének segítségével lehet egyensúlyt teremteni a belső, iskolai rutinok és a külső, iskolákkal szembeni igények között. A kormányzás az a mechanizmus, ami képes gondoskodni arról, hogy az iskolák személyzete szisztematikus erőfeszítéseket tegyen az alkalmazkodást szolgáló változtatások érdekében.” (75. o.)

A kérdés tehát az, milyen kormányzási rendszer képes mindezt előidézni.

Még mindig a fogalomtisztázás jegyében a következő fejezet elhatárolja egymástól a kormányzás, politika, közpolitika, oktatáspolitikai és oktatásirányítási területeit, ami azért is hasznos, mert az oktatásra vonatkozó társadalmi vitákban ezek gyakran pontatlanul, egymással összemésődve kerülnek elő, rontva az érvelés színvonalát. Lényegbevágó megállapítás, hogy a *kormányzás* meghatározásaiban keverednek a strukturális, leíró elemek („mi hogyan van”), és normatív összetevők („minek hogyan kellene lennie”), de ennek az a fő oka, hogy a kettő nem is függetleníthető: bizonyos elvárások csak bizonyos strukturális feltételek megléte esetén teljesülhetnek. Ha például elvárásnak tekintjük a hatékony erőforrás-gazdálkodást, sokszorosan igazolt tapasztalat, hogy az nem fér össze az erőteljes centralizációval.

A kormányzás céljainak kérdéséhez érkezve a szerző a kormányok négy átfogó és állandó köteletségét azonosítja, függetlenül attól, milyen kormányzati modellt követve igyekeznek ezeket teljesíteni: az *eredményesség*, *minőség*, *költséghatékonyság* és *méltányosság* biztosítását. Mindegyik fogalom önmagában is könyvtári szakirodalommal és saját meghatározási nehézségekkel rendelkezik, de a jelen gondolatmenet szempontjából az a leglényegesebb, hogy bár érvényesítésük más-más kormányzati mechanizmusokat igényel, viszonyuk nem a „melyik ujjamat

harapjam” esete: nem gyengítik, hanem éppenséggel erősítik egymást.

Mivel a könyv központi fogalma az oktatáskormányzás, az egyik legfontosabb összetevője az alapvető kormányzási modellek áttekintése, összefüggésben az oktatási rendszer komplexitásának változásával, hiszen a kormányzott rendszer bonyolultsága meghatározza az annak hatékony irányítását szolgáló struktúrát. A kötet következő három fejezete tehát a múlt, a jelen és a jövő domináns modelljeként azonosított három kormányzási típust mutatja be: a *központi racionalitás*, a *decentralizált hierarchikus feladatmegosztás* és a *többszintű heterarchikus kormányzás* modelljeit.

Az első a magyar olvasó számára is jól ismert, bürokratikus apparátusokon keresztül megvalósított adminisztratív kormányzás. Ennek töretlen népszerűsége annak az elterjedt nézetnek/reménynek/elvárásnak köszönhető, hogy a mindenkori központ, az erős állam a racionalitás letéteményese. „Majd azok odafönt tudni fogják, mi a teendő, azért vannak ott”, szól az ezzel kapcsolatos mantra, ami a kevésbé összetett oktatási rendszerek idején lehetett is működőképes elképzelés, a jelenlegi, és főleg a jövőben várható komplexitás mértékével azonban már rég összeegyeztethetetlen. Jó fél évszázada közismert, hogy a központosított kormányzati rendszerek sosem tudnak hatékonyan működni – amióta csak a téma kutatói számára kiderült, milyen döbbenetesen kis arányban valósulnak meg ténylegesen a központi döntések (ez az ún. *implementációs deficit*). Egy központi beavatkozás akkor lesz sikeres, ha a döntéshozók helyesen mérik fel az okok és következmények kapcsolatát, illetve ez a kapcsolat viszonylag közvetlen – az oktatási rendszerek jelenlegi komplexitása azonban ezt effektíve lehetetlenné teszi. A szerző számos tényezőt sorol fel, amelyek miatt a centralizált oktatásirányítási rendszerek sok helyen mégis nehezen (vagy egyelőre egyáltalán nem) válthatók le hatékonyabb modellre, ennek a makacs túlélésnek a végeredménye azonban az, hogy a kőbaltával dolgozó kormányzás

elveszíti tényleges kapcsolatát az időközben az úrkorszak kontextusában működni próbáló kormányzott rendszerrel. Ahhoz, hogy ezt visszafordítsa, a kormányzásnak vagy mégis meg kell lépnie a hatékonyabb modellre való áttérést, vagy elkezdni „magához butítani” a kormányzott rendszert, amely ettől rohamosan veszít alkalmazkodóképességéből, és minden téren romlik a teljesítménye. A jelenlegi magyar helyzet az utóbbi esetet illusztrálja.

Ha (legalábbis az oktatásirányításról folyó gondolkodás és döntéshozás élvonalában) a centralizáció mára jobbára a múlt, akkor vajon mi a jelen? Természetesen a decentralizáció, ami kisebb-nagyobb születési fájdalmak árán a fejlett országok oktatási rendszereinek többségében vagy végbement, vagy folyamatban van. Ebben az esetben a kormányzás azon a korábitól radikálisan eltérő alapon kezd működni, hogy az iskolákban keletkező problémákat csak maguk az iskolák képesek megoldani. A *szubszidiaritás elve* azt mondja ki, hogy minden feladatot azon a legalacsonyabb szinten kell megoldani, ahol az még lehetséges, vagyis ha egy problémát egy helyi közösség is meg tud oldani, azt nem is szabad magasabb szintre „felhúzni”, mert azzal csak csökken a hatékonyság. Az oktatás esetében a decentralizált kormányzási rendszerben tehát a legfontosabb szerep az autonóm intézmények irányítása. Mivel ebben a modellben a hatalom autonóm szereplők között oszlik meg, nélkülözhetetlenné válik ezek érdekeinek folyamatos egyeztetése egy lényegét tekintve politikai természetű folyamatban. Az egyes szintek között óhatatlanul kialakulnak aszimmetriák, ez a kormányzási modell pedig csak akkor marad stabil, ha az egyes alrendszerek képesek ezeket az aszimmetriákat kiegyenlíteni. A központ szerepe eltér a centralizált modelltől: „nem evez, hanem kormányoz”, direkt szabályozás helyett eljárásrendeket rögzít, az autonóm szereplők együttműködésének kereteit biztosítja. Ennek a modellnek is megvannak a (helyenként már alaposan megtapasztalt) nehézségei, a kormányzó politikai szereplők például úgy érezhetik,

hogy elvesztették a tényleges irányítást, ami abban az esetben kiváltképp frusztráló, ha a rengeteg különféle érdekcsoport közötti állandó lavírozás minden nagyobb léptékű, mégoly jószándékú reformfolyamatot lehetetlenné tesz. A sok helyen már előállt káros mellékhatások közé tartozik, hogy a fentiek miatt a leváltott központi racionalitás visszalopakodott, csak már nem az erőforrások és folyamatok standardizációjaként jelentkezik, hanem a mérhetőség mindenhatóságába kapaszkodva a központilag elvárt eredmények kikényszerítésével (és eljő az indikátorok rémuralma).

De vajon mit hoz a jövő? A szerző ezen a ponton vezeti be az „*ördögi probléma*” (*wicked problem*) kijózanító fogalmát. Ezek reménytelenül immunisak a megoldási kísérletekre, mert ha egy részproblémát sikerül is megoldani, az ily módon lecsapott sárkányfej helyére azonnal újabbak nőnek, összességében pedig nincs „jó” és „rossz” megoldásuk, csak „jobb” vagy „rosszabb”. Nincs jól azonosítható nyugópontjuk, amit el lehetne érni, hanem egy mindig távolodó horizontot üldözünk (gondoljunk például „a szegénység felszámolására”). Emellett minden, a megoldásukra tett kísérlet során kiderül, hogy az adott probléma összetettebb, mint amire számítottunk, kiváltó okaik ugyanis olyan komplex hálózatokba szerveződnek, amelyek mindig újratermelik őket. Ráadásul egy ördögi probléma érdemi enyhítéséhez olyan sok ember gondolkodását és viselkedését kellene megváltoztatni (gondoljunk a klímaváltságra), ami egy-két cikluson belül reménytelen feladat – a kormányok így sokszor bele se fognak.

Sajnos az oktatási rendszerekben számos ilyen ördögi problémát találunk. Ez a felismerés és a decentralizált modellek korlátainak megtapasztalása vezetett el a 2010-es évek legfontosabb fejleményéhez: a döntéshozatalt azokra kell bízni, akik helyi szinten, saját bőrükön érzékelik a problémákat, és csak akkor van szükség külső (felső) beavatkozásra, ha ebben elakadnak. Ennek az feltétele, hogy az egyes érdekcsoportok maguk is

a kormányzás érdemi, legitim szereplői legyenek, a végkövetkeztetés pedig az, hogy az oktatási tér komplexitását nem csökkenteni kell (ami szélmalomharc), hanem meg kell tanulni vele együtt élni. Ezt jelenti az úgynevezett *heterarchikus* (egymással nem alá-fölrendeltségi viszonyban álló szereplők közötti együttműködésen alapuló) *kormányzás*, ami a szerző szerint az oktatáskormányzás jövője. Ennek leírására jelenleg két fő elképzelés van: a „hálózatikormányzás-modell” és a „társadalmirugalmaság-modell”. Az előbbi arra vonatkozik, amikor a helyi közszolgáltatások irányítását a kormány helyett különféle releváns hálózatok veszik át, az oktatás területén például közösségi, civil és üzleti szervezetek társulnak arra a célra, hogy iskolákat működtessenek. Az utóbbi lényegében ugyanez, csak állami szereplők nélkül – magukat a szolgáltatásokat is a polgárok szervezik meg és működtetik, saját erőből. Magyarországon az első esetre természetesen nem találunk példát, az utóbbira azonban igen: az állami oktatásból disszidáló egyre szélesebb középosztályi réteg igényeit kiszolgáló magániskolai kezdeményezések (pl. Budapest School) formájában. Ennek a jövőbe mutató modellnek mára megvannak az egyre sokasodó példái, amelyekre támaszkodva a szakirodalom azonosítja a nem állami szereplők bevonásának fokozatait, eljárásait és feltételeit, és kezdenek látszani a kockázatai is, de egyelőre a fejlett országokban a modell fokozatos térnyerése figyelhető meg.

Sem állampolgárként, sem szakemberként nem kikerülhető kérdés, milyen elvárásokkal fordulunk a kormányzás, esetünkben az oktatás kormányzása felé. A szerző három normatív elvárást emel ki a számos lehetséges közül, mivel úgy véli, a jó oktatáskormányzással kapcsolatos rengeteg lehetséges további elvárás mind visszavezethető ezek valamelyikére: a *bizalom*, az *elszámoltathatóság* és az *etikus működés* követelményét. „A bizalom az a várakozás, hogy más emberek vagy szervezetek őszintén, együttműködően, szakszerűen és segítőkészen fognak

viselkedni.” (195. o.) Könnyű belátni, hogy ezek miért kulcsfontosságúak egy alapvető közszolgáltatásra és annak kormányzására vonatkozóan, és ha belegondolunk a decentralizált modellre való áttérésbe, ahhoz a bizalom magas szintje végképp elengedhetetlen. A bizalom alacsony szintje viszont, még ha okai történetileg mégoly érthetőek is, számos dologban jelent hátrányt egy adott társadalom számára, legyen szó az egyéni mentálhigiéniáról vagy az intézményrendszerek szükséges reformjáról. Az elszámoltathatóságot sajátos szokás mumusnak tekinteni, holott nélkülözhetetlen, mivel útmutatást ad az oktatás résztvevőinek a rájuk vonatkozó elvárásokra és saját felelősségükre vonatkozóan. A háromféle oktatáskormányzási modell az elszámoltathatóság terén elsősorban abban különbözik egymástól, hogy a rendszer mely szereplőihöz rendelik hozzá a tanulók sikeres tanulásának felelősségét. Az etikai normákra vonatkozó elvárás nyilván számos vitával és alapvető elvi különbséggel terhelt, de érdekes az a felvetés (John Rawls nyomán), hogy az értékpluralizmus korában, egy modern, komplex társadalomban nem elvárható a teljes körű konszenzus a bonyolult társadalmi kérdésekben, tehát szabályozott alkufolyamatokra van szükség, amelyek nyomán már lehetővé válik a döntéshozás és cselekvés.

A kötet következő fejezete részletesen áttekinti az oktatásirányítás strukturáját és működését, különös tekintettel a helyi iskolahálózatok irányítására, illetve a közoktatási tervezésre. A fókusz itt is azon van, mit jelent mindezekben a területeken a decentralizáció, majd a heterarchia felé való elmozdulás. A tervezés azért is kulcsfontosságú, mert a decentralizált rendszerekben a központi direktívák helyett épp a tervezés biztosítja a szereplők működésének összehangolását. Új fejlemény ezen a téren a *backcasting*, ami az elérendő jövőbeni állapotból visszafelé lépkedő tervezési gyakorlat, ami adaptívnak ígérkezik, ha szélsőségesen bonyolult rendszerek bizonytalan jövőre való felkészítése a feladat.

Az oktatás szabályozása kapcsán nem lehet nem említeni a tartalmi szabályozást, amely az elmúlt évtizedekben szintén jelentős változásokon esett át. A tanulási célok előtérbe kerülésével a tartalom kérdései nem tűntek el teljesen a napirendről, de átalakult a szerepük, és sokat változott a róluk való szakmai- és közgondolkodás. Ez utóbbi azért is különösen fontos, mert

„az oktatással szembeni elvárások [...] közügyek: kialakításukban szerepet kell kapnia minden, az oktatásban érdekelt laikus személynek, csoportnak és az őket képviselő szervezeteknek, s ezt a folyamatot nem szabad ráhagyni a szakértők tipikusan elitista elvárásaira” (277. o.).

Az oktatási rendszer komplexitásának növekedésével egyre sokszínűbbé válnak az egyéni tanulási utak, tehát mind fontosabbá válik ezek szabályozása, a közoktatás-kormányzásnak pedig számos eszköz áll rendelkezésére, hogy ehhez a folyamat-hoz alkalmazkodjon, az iskolaszervezet alakításától a tanulás személyre szabottságának erősítéséig – már amennyiben egy adott országban cél volna ez az alkalmazkodás.

A finanszírozás kérdései az oktatás kapcsán a legtöbbit emlegetettek közé tartoznak, legyen szó a pedagógusbérek pro és kontra revolverzálására használt ügyéről, a különféle normatívákról vagy a GDP oktatásra fordított hányadáról. A centralizált rendszerek ezen a téren is hatékonytanok, mivel az oktatási intézmények jellemzően puha költségvetési korlátok között működnek, nulla vagy minimális ösztönzést kapnak a takarékoskodásra, tehát pazarolnak, miközben sok területen jellemző az alulfinanszírozottság (amit sok érintett szeret minden baj kútfjeként megnevezni). A decentralizáció számos előnye közé tartozik, hogy ezt a konkrét problémát azzal orvosolja, hogy „a pénz követi a

tanulót”, ami létrehozza a hatékonysághoz szükséges kemény költségvetési korlátokat. Az oktatási rendszeren belüli gazdálkodás másik fontos ága az emberi erőforrásokkal való gazdálkodás, és ezzel újabb neuralgikus ponthoz érkeztünk, ehhez a területhez tartozik ugyanis a pedagógusok teljesítményértékelése is. A centralizált rendszerek erre a célra általában valamilyenféle előmeneteli rendszert alkalmaznak, ez azonban számos sebből vérzik, például azért, mert eredetileg olyan hierarchikus rendszerekhez fejlesztették ki (fegyveres erők, állami bürokrácia), ahol az előmenetelhez ténylegesen több felelősség is tartozik. A tanári munka nem ilyen – az alsós tanító aztán is alsós gyerekeket fog tanítani, amikor pályája zenitjén belép a legmagasabb minősítési fokozatba.

A zárszóban a szerző azt a kérdést teszi fel, hogy ha egy adott ország oktatási rendszere évtized-hosszan elmarad a világtrendektől, de aztán egyszer csak csatlakozni szeretne ezekhez, érvényesül-e „a későn jövők komparatív előnye”, vagyis képes lesz-e a többiek által saját kárukon megszerzett tanulságok birtokában a gyorsabb felzárkózásra, netán előzésre. Attekinti az ebből a helyzetből adódó előnyöket, illetve a specifikus akadályokat, de ennek a gondolatmenetnek és az egész kötetnek az egyik legfontosabb üzenete mégiscsak az, hogy bármekkora is a lemaradás, a felzárkózás csak akkor lehetséges, ha végre elindulunk egyáltalán. A lehetséges irányokhoz és első lépésekhez nyújt mindenképpen megfontolandó orientációs pontokat *Az oktatáskormányzás jövője*.

Radó, P. (2023). *Az oktatáskormányzás jövője*. Tea Kiadó.

Károlyi Juli

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Abstracts

Characteristics of adolescents' groups of problematic internet users and internet addicts along substance use, psychological, social and other variables. Szeged Youth Study 2022

Bettina Pikó – Roland Tóth

Abstract

The Internet has significantly changed our world, mindset, social relationships. Besides a number of positive effects, we have to consider its negative consequences, like problematic use and addiction. In this study we compared three groups (normal users; problematic internet users; internet addicts) along several risk and protective factors. In Szeged Youth Study 2022, the participants were schoolchildren from grades 7-12 (N = 2239, Mean age = 14.6 years, SD = 1.7 years; 51.8% females). In the sample, 18.8% proved problematic users (13.7% potential addicts and 5.1% real addicts). In both risk groups, females showed a surplus. The three groups significantly differ along the study variables, most significantly in the scores of psychological scales and frequencies of illicit drug use which warns us of the problematic users' and internet addicts' mental vulnerability. The problematic internet users were less likely to be satisfied with school and reported worse academic achievement, and the level of parental control also proved lower. Strengthening protective factors, such as offline social support or satisfaction with school, may play an important role in prevention.

Keywords: problematic internet use, Internet addiction, depression, satisfaction with life, health behaviour, social support

Primary- and high school students' attitude, learning motivation and opinion regarding chemistry subject

Erzsébet Korom – Szandra Purák

Abstract

It is well-known that interest in learning science declines during the school years, and very few students choose science careers. Among science subjects, chemistry is in a particularly difficult situation. The identification and assessment of the affective factors influencing learning supports the understanding of the learning problems of the subject and the improvement of teaching. The study explored attitudes towards chemistry, motivation to learn chemistry, and opinions about the chemistry subject and career choice among primary school students (n = 265) in grades 7–8 and secondary school students (n = 300) in grades 9–10. The online survey measured motivation to learn chemistry using the Chemistry Motivation Questionnaire II (CMQ II), adapted from the Science Motivation Questionnaire II (Glynn et al., 2011), and plans for further study in chemistry based on the Mujtaba et al. (2018) questionnaire. The results show that attitudes towards chemistry and motivation to learn chemistry decline significantly between grades 7 and 8, and the decrease continues in secondary school. Attitudes towards chemistry are most strongly related to intrinsic motivation and self-efficacy, while they are poorly related to subject grades and parental education. Although students find many jobs related to chemistry interesting, few of them are planning a career connected to chemistry. The present research highlights the importance of a better understanding of the affective factors that influence learning, especially in the early stages of chemistry learning.

Keywords: chemistry, career choice, school attitude, learning motivation

Exploratory analysis of teachers' character strengths and workplace well-being.

Adrienn Molnár – Szilvia Fodor

Abstract

The difficulties of the teaching profession have been highlighted in several studies, but more research needs to focus on the use of positive psychology and the role of personal strengths. Our research explores the relationship between teachers' character strengths and workplace well-being. We also aim to identify patterns of well-being. No study has been conducted on Hungarian teachers to investigate their character strengths and well-being at work, so our findings may provide a basis for future intervention studies to improve well-being. 264 ($M=47.79$; $SD=9.42$) teachers working in primary and secondary schools participated in the study. The online data collection included the Workplace Well-being Questionnaire (Kun et al., 2017), which measures well-being at work based on the PERMA well-being model, and the VIA-IS-M questionnaire (McGrath, 2019; Molnár & Fodor, 2021), which measures 24 character strengths. Results show that teachers' signature character strengths were Honesty ($M=4.54$) and Love of Learning ($M=4.52$). Consistent with prior expectations, almost all character strengths were positively related to workplace well-being, with Hope ($r_s=0.36-0.73$) and Vitality ($r_s=0.26-0.6$) standing out among the strengths. Four clusters were identified based on well-being subscales, with significant differences in character strengths across clusters. The study highlights the significant role of character strengths in teachers' workplace well-being. Therefore, it may be essential to develop strategies that encourage and stimulate teachers to identify and apply their strengths.

Keywords: teachers, well-being, strength of character, positive psychology

Study of teacher burnout and well-being in light of dimensions of work motivation

Orsolya Tóthpál-Halasi – Bettina Pikó

Abstract

The aim of the study is to examine the relationships between teachers' work motivation, burnout, depression, and well-being. The phenomena of teacher drop-out and burnout provide a great challenge for the educational system. The background variables of teacher drop-out may cover personal lifestyle, social factors and educational policy, institutional and organizational contexts. The low social and material prestige coupled with high professional expectations; these combinations may lead to high level of stress and exposure to burnout. The well-being of teachers is currently receiving increased attention due to positive psychological trends. Low level of teacher well-being can be an obstacle of educational reforms and lead to increased absenteeism. Theories of work motivation help us with understanding its complex dynamic and the role in teacher well-being. Our study analyzes the online survey responses of 249 teachers, including the Multidimensional Work Motivation Scale, the Mini-Oldenburg Burnout Inventory, the Depression Scale of the Epidemiology Research Center, the shortened version of the WHO Well-Being Questionnaire, and the Teacher Professional Well-Being Questionnaire. Results related to work motivation indicate a strong correlation with burnout and depression. Intrinsic motivations show negative associations with burnout and depression, and positive relationships with well-being. According to the results of multiple regression analyses, the exhaustion dimension of burnout was predicted by general well-being, depression and amotivation, while the other dimension, disengagement was predicted by amotivation, intrinsic regulation and well-being. The study contributes to understanding teachers' well-being and mental health, emphasizing the role of workplace motivational factors in the context of burnout.

Keywords: work motivation, burnout, well-being

Academic culture and codes of ethics: an investigation in economics and business higher education

Eszter Benke– Andrea Szőke

Abstract

Organisational culture is a crucial factor in the operation, development, and the success of any organisation. While some elements of culture are unanimously accepted by a particular community, it appears that other values cannot always be considered evident. As this is increasingly true of organisational culture, it is essential that members of an organisation should be sensitised to the common value system of the organisation. Academic culture is no exception to this phenomenon. Academic integrity is one of the concepts which needs to be made explicit for the members of an academic community. The focus of the current paper is to examine the codes of ethics in institutions of higher education in the field of business and economic studies. Studies confirm that business students are more likely to violate academic integrity than students in other fields of study. This apparent relationship draws increased attention to ethical issues pertaining to academic integrity already during university studies. Although the existence of a code of ethics does not automatically result in academic integrity, yet it might be the first step in promoting a culture of integrity. A further aim of the study is to map how these common principles are communicated to students and faculty. The exploratory research examines the codes of ethics, gives an overview of the most frequently occurring areas that the codes of ethics cover, and finally attempts to explore how students are assisted in complying with the principles of ethical integrity.

Keywords: organisational culture, academic integrity, code of ethics

Pikó Bettina és Tóth Roland
**Internetfüggő és problémás
 internethasználó serdülők
 csoportjainak jellemzői a
 szerfogyasztás, pszichológiai,
 társas és egyéb változók mentén**
 – Szegedi Ifjúságkutatás 2022

Az internetaddikció tehát egyéni és társas változókkal egyaránt összefügg, amelyek egy része védőfaktoroként, míg mások rizikófaktoroként funkcionálnak. Bár egyes szerzők felvetik a klinikai diagnózis fontosságát és terápiás lehetőségeit, inkább egy olyan pszichés problémáról van szó, amelyeknek akár hosszú távú negatív következményei lehetnek a testi és lelki egészségre, és szövődhetnek egyéb pszichés tünetekkel, mint pl. depresszió vagy más függőségek, éppen ezért a felismerés és a megelőzés lehet a legfontosabb célkitűzés (Szapáry és mtsai, 2022). Az internet biztonságos használatának elsajátításán kívül a rizikócsoportok meghatározása, illetve a védőfaktorok azonosítása hozzájárulhat a problémás használat elkerüléséhez, és e tekintetben az iskoláskorú fiatalok jelenthetik az egyik legfontosabb célcsoportot (Burke, 2022).

Korom Erzsébet és Purák Szandra
**Általános iskolások és gimnazisták kémia tantárgyi attitűdje,
 tanulási motivációja és a
 kémia tanulásával kapcsolatos
 véleménye**

Ugyanakkor azt is megmutattuk, hogy a kémia tantárgynál a csökkenés nem egyenletes, hanem a 7. évfolyamot követően tapasztalható egy erőteljes visszaesés. A 7. évfolyamon, amikor elkezdődik a természettudomány diszciplináris rendszerű tanítása, a kémia és a fizika a közepesen kedvelt tantárgyak között szerepel, megelőzve a földrajzot és a biológiát. A 8. évfolyam végére azonban mindkét tantárgy iránti attitűd visszaesik, de a csökkenés a kémiánál sokkal jelentősebb. A kémia az általános iskola végén a legkevésbé kedvelt tantárgy, és ugyanez jellemző a gimnáziumi 9. és 10. évfolyamokon is. A 9. évfolyamos gimnazisták körében tapasztalt különösen alacsony tantárgyi attitűdöt magyarázhatja, hogy a kémiatanárok próbálják az anyagszerkezeti ismereteket a jelenlegi lecsökkentett órakeretben, a több évtizeddel ezelőtti kohorszoktól sok tekintetben különböző tanulói csoportoknak is az igen magas absztrakciós szintet követelő kvantummechanikai atommodell alapján megtanítani.

Molnár Adrienn és Fodor Szilvia
**Pedagógusok karakter-
 erősségeinek és munkahelyi
 jóllétének feltáró elemzése**

A karaktererősségek vizsgálata oktatási környezetben elsősorban a tanulókra fókuszál (pl. Wagner és Ruch, 2023; Weber és mtsai, 2016), kevesebb vizsgálat helyezi a középpontba a pedagógusok erősségeit. Majid és munkatársai (2014) szerint a tanároknak „jó karakterrel” kell rendelkezniük, mivel cselekedeteik hatással vannak a diákjaikra, és felelősek a tanulók holisztikus fejlődéséért. Ők a pedagógusok saját karaktererősségeinek a megismerése és tudatosítása mellett érvelnek, mert ezeknek az ismerete befolyásolhatja az érzéseiket, gondolkodásukat, viselkedésüket és ezáltal a diákokét is. A pedagógusok karaktererősségeivel kapcsolatos kutatások többsége az erősségek és az étellel való elégedettség közötti összefüggéseket vizsgálja (Gradišek, 2012; Chan, 2009; Abasimi és Xiaosong, 2016).

Benke Eszter és Szőke Andrea
**Akadémiai kultúra és
 etikai kódexek: vizsgálat
 a gazdaságtudományi
 felsőoktatásban**

Az akadémiai integritás fogalma viszonylag új keletű, bár az oktatási intézményekben a viselkedési normák és magatartási útmutatók, akár írott formában, akár közösen vallott értékek formájában, mindig is jelen voltak. Annak ellenére, hogy ilyen irányelvek már régóta léteznek, ezzel párhuzamosan a normák és elvárások megsértése is létezett (Christensen Hughes, 2022; De Maio és Dixon, 2022). Számos kutatás foglalkozik az akadémiai integritás megsértésével (Glendinning, 2022; Rettinger és Gallant, 2022), de jóval kisebb figyelem övezi azt, hogy az akadémiai integritás, a kodifikált és elfogadott értékrendszer milyen formában áll az érintettek rendelkezésére, mennyire érthető és egyértelmű az elvárások megfogalmazása. A tanulmány először rövid betekintést nyújt az akadémiai integritással, illetve annak megsértésével foglalkozó nemzetközi és magyar szakirodalomba. Ezután bemutatja a gazdaságtudományi képzést indító felsőoktatási intézmények weboldalán megtalálható etikai szabályozó dokumentumokon végzett tartalomelemzés eredményeit, melyeket a Bretag és munkatársai (2011) által felállított keretrendszer alapján tárgyal.

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. *Golnhofer 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 tanítótság 19–20. századi történetéből*
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.*
34. *Boros János* (2009): *Filozófia!*
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): *Antik nevelés*
36. *Orbán Jolán* (2010): *Jacques Derrida szakmai hitvallása*
37. *Boros János* (2010): *A tudomány, a tudás és az egyetem*
38. *Géczi János* (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*
39. *Révay Valéria* (2010): *A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon*
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): *4×12 mondat*
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): *A múzeumi kultúráközvetítés változó világa*
42. *Boros János* (2011): *Demokrácia és szabadság*
43. *Érfalvy Livia* (2012): *Kosztolányi írásművészete*
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): *Oktatás, -történet, -szociológia*
45. *Horváth József* (2012): *Íráspedagógiai tanulmányok*
46. *Boros János* (2013): *Időszerű etika*
47. *Boros János* (2014): *Szenvedély és szükségszerűség*
48. *Mészáros György* (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés*
49. *Bence Erika* (2015): *Virtuális irodalomtörténet*
50. *Mekis D. János* (2015): *Auctor ante portas*
51. *Boros János* (2016): *Etika és politika*
52. *Racsko Réka* (2017): *Digitális átállás az oktatásban.*